



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

LEONARDO DIRCEU DE AZAMBUJA

A GEOGRAFIA DO BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TESE DE DOUTORADO

**Florianópolis
2010**

LEONARDO DIRCEU DE AZAMBUJA

A GEOGRAFIA DO BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Ewerton Vieira Machado, Dr.

Área de Concentração: Desenvolvimento Regional e Urbano
Linha de Pesquisa: Geografia em Processos Educativos

**Florianópolis
2010**

A991g Azambuja, Leonardo Dirceu de.

A geografia do Brasil na educação básica /
Leonardo Dirceu de Azambuja. – Florianópolis, 2010.
206 f.: il.; 20 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa
Catarina. Departamento de Geociências – Programa de
Pós-Graduação em Geografia.

“Orientação: Dr. Ewerton Vieira Machado”.

1. Geografia do Brasil. 2. Ensino de geografia.
3. Educação básica. I. Machado, Ewerton Vieira.
II. Título.

CDU: 918.1:37

A Geografia do Brasil na Educação Básica.

Leonardo Dirceu de Azambuja

Esta Tese foi julgada e aprovada em sua forma final
para obtenção do título de

DOUTOR EM GEOGRAFIA

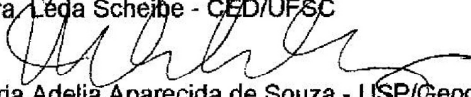
Área de Concentração: **Desenvolvimento Regional
e Urbano**

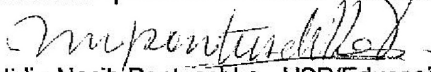
Banca Examinadora


Dr. Ewerton Vieira Machado - Orientador e Presidente –
DECN/UFSC


Dr. Aloysio Martins de Araújo Júnior - MEN/UFSC


Dra. Leda Scheibe - CED/UFSC


Dra. Maria Adelia Aparecida de Souza - USP/Geografia


Dra. Nidia Nacib Pontuschka - USP/Educação

Prof^a. Dr^a. Magaly Mendonça
Coordenadora do PPGGeo/UFSC

Florianópolis, 08 de outubro de 2010

RESUMO

A Geografia Escolar brasileira e a Geografia, enquanto saber científico, se constituíram a partir dos paradigmas teóricos e metodológicos da Geografia Clássica e da Pedagogia Tradicional. As renovações paradigmáticas da ciência e da escola foram desenvolvidas, marcadamente, na segunda metade do século XX. No caso desta disciplina escolar, esses processos renovadores podem ser identificados no movimento da Geografia Crítica e, mais recentemente, no movimento de Reconstrução Curricular, oficializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse contexto, a presente tese contempla a análise dessas heranças e apresenta a proposta de uma Geografia Escolar com prioridade no estudo do Brasil como referência para a organização do currículo na Educação Básica. Defendemos o entendimento de que essa escolha de conteúdo possa significar a renovação necessária, ou a ruptura que ainda falta para (re) significar a prática de ensino desta área do conhecimento. Os fundamentos para a análise geográfica dessa proposta estão relacionados ao paradigma teórico e metodológico da formação socioespacial nas escalas geográficas nacional, regional e ou sub-regional. No paradigma do geossistema, quando a interpretação geográfica se dá a partir da natureza, seja na escala dos grandes domínios naturais e ou de outras dimensões escalares, por exemplo, a de uma bacia ou micro-bacia hidrográfica. E, ainda, quando pertinente ou necessário é possível recorrer ao uso das interpretações fundamentadas no paradigma fenomenológico. As pedagogias do oprimido (Freire) e histórico-crítica (Saviani) são relacionadas com as proposições que denominamos “metodologias cooperativas” de ensino-aprendizagem: projeto de trabalho, unidade temática, estudo do meio e situação de estudo, formatando, assim, as referências para a didática da Geografia. Escrevemos, então, sobre a Geografia do Brasil real para ampliar as reflexões de método e a interpretação do território brasileiro, explicitando as proposições de regionalização e, também, as interpretações relacionadas com as áreas temáticas da ciência geográfica: agrário, urbano, indústria, circulação e população. A análise geográfica do Brasil assume a compreensão do território usado, ou seja, as progressivas transformações de um meio natural para um meio técnico e para um meio técnico-científico-informacional. Na sequência, tratamos das práticas de ensino desde as origens até a atualidade, identificando as heranças e as necessidades de rupturas e continuidades. O livro didático e ou os documentos curriculares mais atuais foram as

fontes de pesquisa para o resgate e análise dessa trajetória. No momento seguinte trabalhamos a nossa síntese propositiva de forma e conteúdo. Elaboramos, então, as possibilidades de ensino por meio das metodologias cooperativas e destacamos algumas das possibilidades de temas didáticos da Geografia Escolar do Brasil. Refletimos, também, sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação e sobre as formas gráficas e cartográficas como recursos didáticos. Finalizamos com uma proposta demonstrativa de planejamento de unidade temática, associando conteúdo e forma.

Palavras-chave: Geografia do Brasil. Ensino de Geografia. Educação Básica.

ABSTRACT

The Scholastic Brazilian Geography and the Geography itself, as scientific knowledge, were constructed from theoretical and methodological paradigms of the Classical Geography and the Traditional Pedagogy. In the second half of the 20th century were developed paradigm renovations in science and school. For the scholastic geography, this process could be identified in the Criticism Geography appearance and more recently in the Curriculum Reconstruction, which became official with the National Curriculum Parameters. In this context, the present PhD thesis analyzes these previous concepts and ideas. Among this, it makes a proposition to a new Scholastic Geography, which bears Brazil as a central axis of reference for the organization of the Basic Education curriculum. To this choice is believed the capacity of make the last rupture to (re) define the teaching practice in this knowledge area. The fundamentals to the geographical analysis of this proposition are related to the theoretical and methodological paradigms in the socio-spatial formation in the national, regional and/or micro-regional geographic scales. Considering, for example, the geo system paradigm, that makes geography to look from the nature, it can be interpreted in the scale of the big natural domains and/or in other scale dimensions, i.e., a hydrographical and/or micro- hydrographical basin. Still, when it is pertinent or even necessary, it is possible to use interpretations based on the phenomenological paradigm. The “oppressed” (Freire) and historic-critique (Saviani) pedagogies are related with the propositions named “cooperative methodologies” of teaching-learning: work-project, thematic unit, environment study and situations of study, formatting this way the references to the Geography didactics. To expand the method reflections and the brazilian territory interpretations, the real Geography of the Brazil is discussed, clarifying the propositions concerning regionalization and understandings about geography science thematic areas: agrarian, urban, industry, traffic and population. The geographical analysis assumes the comprehension of the used territory, in other words, the progressive transformations of a natural environment to a technical-scientific-informational one. Thereafter, the teaching practice since its origins until today is described, along with the identification of the inheritances and the needs of ruptures or continuities. The didactic book and/or the newest curriculum documents were the sources for the analysis of this path. It follows from this our proposition of form and

content. The possibilities of teaching were elaborated employing cooperative methodologies with special suggestions for didactic issues to the Scholastic Geography of Brazil. There is also a reflection concerning the use of information, communication, graphic and cartographic technologies as didactic resources. Finally, a demonstrative proposition of planning a thematic unit is disclosed associating content and form.

Key words: Geography of the Brazil. Geography teaching. Basic education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	–	Aplicação do Conhecimento
ER	–	Estudo da Realidade
CNG	–	Conselho Nacional de Geografia
COTRIJUÍ	–	Cooperativa Regional Triticola Serrana Ltda
COTRISA	–	Cooperativa Triticola Regional Santo Ângelo Ltda
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	–	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC/SEB	–	Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica
MEC/SEF	–	Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental
OC	–	Organização do Conhecimento
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDA	–	Plano de Desenvolvimento da Amazônia
PIC	–	Programa Integrado de Colonização
PIM	–	Pólo Industrial de Manaus
PIN	–	Programa de Integração Nacional
PND	–	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	–	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
POLAMAZÔNIA	–	Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
POLOCENTRO	–	Programa Integrado de Desenvolvimento do Centro-Oeste
POLONOROESTE	–	Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
PRODEGRAN	–	Programa de Desenvolvimento da Grande Dourados
PROTERRA	–	Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste
SUDAM	–	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDECO	–	Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste
SUDENE	–	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUS	–	Sistema Único de Saúde
UC's	–	Unidades de Conservação
ZFM	–	Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A GEOGRAFIA DO BRASIL OU O BRASIL PELA GEOGRAFIA.....	36
1.1 RECORTAR O BRASIL PARA ESTUDAR O BRASIL.....	40
1.2 O BRASIL E A REGIÃO CONCENTRADA.....	43
1.3 A NATUREZA E AS REGIONALIZAÇÕES DO BRASIL.....	46
1.4 OS TEMAS GEOGRÁFICOS PARA ESTUDAR O BRASIL.....	47
1.4.1 O espaço agrário.....	48
1.4.2 O espaço urbano.....	51
1.4.3 O espaço da indústria.....	54
1.4.4 O espaço da circulação.....	58
1.4.5 A população.....	59
1.4.6 Geografia política e geopolítica.....	60
1.4.7 A transversalidade da questão ambiental.....	62
2 O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL, UM CAMINHO PERCORRIDO.....	65
2.1 A GEOGRAFIA DE DELGADO DE CARVALHO A AROLD DE AZEVEDO.....	66
2.1.1 A Geografia geral do Brasil.....	66
2.1.2 A Geografia regional do Brasil.....	75
2.2 A GEOGRAFIA DO BRASIL NO 1º GRAU.....	78
2.3 GEOGRAFIA DO BRASIL NO 2º GRAU.....	81
2.4 A GEOGRAFIA DO BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	86
2.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	86
2.4.2 A Geografia nos livros didáticos do ensino fundamental.....	92
2.5 GEOGRAFIA DO BRASIL NO ENSINO MÉDIO.....	96
2.5.1 Orientações curriculares para o ensino médio.....	96
2.5.2 A Geografia nos livros didáticos do ensino médio.....	99
3 O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL: da forma ao conteúdo.....	105
3.1 METODOLOGIAS COOPERATIVAS DE ENSINAR E APRENDER.....	107
3.1.1 Projeto de trabalho ou projeto pedagógico.....	107
3.1.2 Unidade temática ou plano de unidade.....	110
3.1.3 Situação de estudo ou situação problema.....	111

3.1.4 Estudo do meio.....	112
3.2 AS VELHAS E A NOVAS TECNOLOGIAS E AS ATIVIDADES DE ENSINO.....	114
3.3 AS REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS E GRÁFICAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	118
3.4 METODOLOGIAS COOPERATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	121
4 O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL: do conteúdo à forma.....	129
4.1 AS FORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS REGIONAIS E SUB-REGIONAIS.....	131
4.2 OS TEMAS GEOGRÁFICOS E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA.....	157
4.3 A CENTRALIDADE DA GEOGRAFIA DO BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	165
4.4 O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL: O CONTEÚDO E A FORMA.....	171
CONCLUSÃO.....	184
REFERÊNCIAS.....	190
BIBLIOGRAFIA.....	199

INTRODUÇÃO

O contexto

A Geografia Escolar no Brasil e ou o ensino de Geografia do Brasil tem como referência de análise geográfica o paradigma “a Terra e o Homem”. Com essa concepção teórica e metodológica que orienta a elaboração dos manuais didáticos consolida-se a organização dos conteúdos curriculares sintonizados com a Geografia Clássica. Temos, então, num primeiro momento, o estudo descritivo do quadro natural e, num segundo momento, a presença humana. Esse roteiro que contempla um quadro natural e outro humano é reproduzido na sequência das séries escolares nas escalas geográficas que compreendem as unidades da federação, o território nacional e as cinco macro-regiões brasileiras, definidas conforme a versão publicada em 1968, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nessa prática de ensino, o livro ou o manual didático cumpre papel fundamental como recurso de veiculação e de uniformização ou unificação do ensino. Análises já elaboradas por Rua (1998), Vlach (2004) e outros, sobre esses materiais, mostram essa realidade. Na atualidade podemos constatar mudanças significativas nessas produções editoriais, porém, salvo algumas exceções, ainda não promovem as rupturas necessárias com os métodos clássicos de pensar a Geografia e as metodologias para o seu ensino. No limite, o livro didático continua ainda hoje exercendo a função de manual e, em parte, mantendo o paradigma clássico da Geografia.

A renovação paradigmática atualmente instigada à instituição escolar aponta para a necessidade de superação desse ensino marcado pelo uso de manuais e de repasse de conteúdos previamente definidos. Atender ao pressuposto da pesquisa como princípio educativo assume a centralidade dessa prática social. A escola precisa ser cada vez mais o lugar de apropriação crítica, historicamente recriada do saber científico.

Esse movimento é concomitante ao da renovação do pensamento geográfico, que acontece por exigência da evolução científica e tecnológica e da totalidade do processo de modernização da sociedade, evidenciando os novos pressupostos teóricos e de método. O objeto de estudo da Geografia não pode mais estar restrito à descrição de paisagens. É preciso elaborar a explicação da paisagem e compreender o movimento nela contido, o passado e o presente local, regional, nacional e mundial; compreender a natureza em si e a natureza socializada;

enfim, compreender a totalidade da organização socioespacial, ou seja, o espaço geográfico.

Nesse novo contexto da Escola e da Geografia não é compatível os conteúdos curriculares serem apresentados como um saber previamente pronto, igual para todas as escolas. A definição do conteúdo e da forma serão partes inclusivas do processo didático-pedagógico. As referências precisam estar na universalidade do saber conceitual e informativo da ciência e na realidade sócio-histórica dos alunos ou da comunidade escolar. Apreender e interpretar a realidade natural e social mediante a apropriação das ferramentas conceituais da Geografia e na interdisciplinaridade com áreas afins é agora tarefa da Geografia Escolar.

Alguns movimentos efetivados há aproximadamente quatro décadas são indicativos de mudanças nas práticas de ensino de Geografia. São movimentos que podem ser interpretados como de possibilidades de ruptura dos paradigmas tradicionais de ensino; ou então, de adaptação ou de atualização dessas práticas às novas exigências de formação postas pela sociedade.

Um desses movimentos está relacionado a proposições curriculares desenvolvidas através de secretarias estaduais e ou municipais de educação, escolas e ou universidades (décadas de 1980-90), numa perspectiva de internalizar, nas práticas escolares, as elaborações teóricas e metodológicas da “Geografia Crítica”. Foram experiências que produziram rupturas significativas, porém, limitadas pelas condições de trabalho dos professores, carências de materiais didáticos, precariedade dos ambientes escolares e, principalmente, pela descontinuidade de apoio do Estado, na medida em que as administrações públicas que apostavam nessas práticas concluíam a gestão e não logravam êxito eleitoral para a renovação dos mandatos. As proposições não conseguiam conquistar o lugar de políticas de Estado¹.

Outro desses movimentos acontece a partir da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental (1998) e, posteriormente, para o ensino médio (1999/2000). É um novo período de mudanças curriculares e nos manuais didáticos, agora, patrocinado pelo Estado brasileiro. Assim, a implementação dessa nova Geografia Escolar, que emerge dos PCNs, conta com um poderoso

¹ Pontuschka (1999) faz referência a movimentos ocorridos na década de 1970, protagonizados pela atuação da AGB e de algumas Secretarias Estaduais e ou Municipais de Educação. São Paulo é um exemplo de universidades públicas e, ainda, de algumas poucas universidades particulares/ comunitárias, dentre as quais a PUC/SP e a atual Unijuí, de Ijuí/RS.

aliado para concretizar a sua implantação – os programas oficiais relacionados ao livro didático. A distribuição destes materiais é agora uma política pública do Estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), ambos do Ministério da Educação.

Os manuais didáticos produzidos no período pós-Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam importantes mudanças qualitativas, tanto no padrão gráfico, quanto no seu conteúdo. Há um novo dinamismo no mercado editorial resultando em manuais com atualidade de informações. No aspecto teórico e metodológico, a orientação expressa nos PCNs e interpretada pelos autores dos livros didáticos sugere a preferência pelo enfoque da Geografia Cultural e ou Humanista. A concepção marxista de análise não compõe a centralidade teórica e metodológica desse novo momento da Geografia Escolar. A categoria da formação socioespacial fica reduzida a um dos eixos temáticos do terceiro ciclo de estudos do Ensino Fundamental. Também a escala geográfica nacional (formação socioespacial brasileira) torna-se periférica nessa organização curricular, explicitada em eixos temáticos, temas e itens, com destaque para um enfoque escalar do local ao global.

Nas orientações curriculares para o Ensino Médio a escala nacional também não é priorizada, aparecendo apenas num dos eixos de estudo sobre a formação territorial brasileira. Ainda, a categoria formação socioespacial não consta do quadro dos “conceitos estruturantes” da análise geográfica, mesmo com a indicação de que o professor poderá ter a sua opção teórica e metodológica a partir do referido quadro conceitual. Os Referenciais Curriculares elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação reproduzem essas concepções metodológicas e também aproximações significativas quanto aos conteúdos quando comparados com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O problema

Neste contexto estou propondo a presente pesquisa sobre o ensino da Geografia do Brasil porque compartilho do entendimento de que o Brasil, ou seja, a formação socioespacial brasileira, é que deve ser a referência articuladora das práticas de ensino de Geografia nos níveis fundamental e médio da Educação Básica.

É preciso conhecer e interpretar o Brasil real para ser sujeito de uma pátria ou de uma sociedade em construção permanente. Esta seria a nova finalidade de uma Geografia Escolar instigadora da cidadania a ser

conquistada a partir da nova dimensão de nacionalidade de uma sociedade cada vez mais globalizada pela ciência, técnica e informação. A Geografia Escolar precisa ser cada vez mais um elemento de afirmação da identidade com o território e com a cultura local, regional e nacional.

Daí, então, o problema da pesquisa define-se:

- na afirmação de que as mudanças ou os avanços produzidos nos movimentos de renovação da ciência geográfica e da escola não foram suficientes para (re) significar ou (re) encantar a Geografia Escolar;
- na tese de que para acontecer a mudança do conteúdo-forma dessa prática social é necessário (re)definir o currículo da Educação Básica, priorizando o estudo do Brasil;
- não se trata, porém, somente de mudar a “lista” dos conteúdos escolares, é preciso ir além, rever também os referenciais teóricos e de método, repensar a forma e o conteúdo dessa prática social escolar.

Sobre os referenciais teóricos e de método há uma elaboração acadêmica, uma herança a ser resgatada e atualizada. Nesse sentido, cabe ao autor da pesquisa expressar a sua síntese, ou seja, o seu entendimento sobre os conceitos e as categorias metodológicas, que serão as referências das análises e das ações. É evidente a pertinência de se fundamentar no conhecimento já sistematizado, porém, vivemos de sínteses produzidas e reproduzidas a cada novo momento ou contexto, e esta, aqui sistematizada, é de minha responsabilidade. Na presente pesquisa são duas as abrangências a serem explicitadas: o entendimento sobre a análise geográfica e o entendimento sobre a prática de ensino de Geografia na Educação Básica. Vejamos então.

Sobre a análise geográfica: elaborar uma análise geográfica pressupõe a interpretação da realidade social e histórica, referenciando a dimensão socioespacial dessa realidade enquanto produto e processo da dinâmica da natureza e da natureza socializada, humanizada. Assim, por meio da análise geográfica, estaremos compreendendo a paisagem atual enquanto resultado das relações da sociedade e da natureza, evidenciando ou desvendando as diferenças entre os lugares e entre as pessoas, ou seja, os diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, materializadas ou concretizadas no espaço geográfico.

Desde as suas origens e constituição, como ciência moderna, a Geografia estuda a natureza e a sociedade. No período clássico, o

conhecimento geográfico produzia-se por meio da observação e da descrição das paisagens naturais e humanas, naturalizando ou incluindo o homem como um dos elementos da paisagem. Agora, precisamos ir além da observação e descrição, sem desmerecer essas práticas, mas produzindo também a interpretação sobre o que os lugares representam enquanto momentos da totalidade social. Os lugares ou os conjuntos de fatos geográficos existentes em cada espaço-tempo compõem a complexidade socioespacial a ser analisada, contextualizada. Para a interpretação dessa complexidade é que precisamos assumir pressupostos teóricos e de método.

A totalidade a ser produzida nesse processo terá como referência os fundamentos metodológicos, ou seja, a mediação pensamento e realidade, efetivada nos conceitos, ou seja, na linguagem geográfica a ser utilizada. Serão esses fundamentos os definidores do processo de análise geográfica, incluindo a produção dos recortes socioespaciais ou temáticos, portanto, a localização ou o lugar a ser estudado e a tematização da realidade, identificando a parte, a cisão do todo, para construir ou desvendar, mediante análise, a totalidade aí existente.

Santos (1985) denominou como categorias do método geográfico a estrutura, o processo, a função e a forma. E mais, refletiu sobre a necessidade de interpretação conjunta dessas categorias como condição para a interpretação geográfica da realidade. A Geografia não estuda os elementos ou fatos isoladamente, mas sim, as combinações, as associações, ou os complexos geográficos. O autor, ao definir o espaço geográfico como um conjunto indissociável (estrutura) de um sistema de objetos (formas sociais e naturais) e de um sistema de ações (funções), estabelece a relação do objeto com o método. Os sistemas de objetos a cada novo momento integram sistemas de ações, relacionam formas existentes e novas funções atuais. Interpretar a função é ver a forma em movimento, é ver a indissociabilidade dos objetos e das ações, ou ainda, ver o espaço geográfico como *“território utilizado”*.

Compreendemos, também, a partir de Santos (1979, p. 10), que o “espaço, ele mesmo, é social”, e como tal precisa ser estudado, incluindo nesta definição a natureza e a sociedade. É, nesta perspectiva, que formação socioespacial, mais do que um conceito, constitui-se no fundamento da teoria e do método geográfico. As dimensões históricas (formação), de sociedade (sócio) e de natureza e sociedade (espacial) estariam incluídas na análise. Produzir-se-á, a partir desse enfoque, um recorte espacial e temporal, considerando uma dada formação social, ou seja, uma realidade com passado e presente e que existe num determinado lugar, enquanto resultado de dinâmicas da sociedade e de

dinâmicas da natureza, ou mais: enquanto resultado das transformações da primeira natureza em segunda natureza.

Quando estudamos a sociedade, o fazemos enquanto agrupamento determinado, situado num tempo e num espaço e não uma sociedade em geral. Uma formação social é uma sociedade determinada, que se constitui num tempo e espaço; o mesmo pode ser afirmado quando as denominações formação econômico-social ou formação socioeconômica forem utilizadas com este significado. Um Estado-Nação, ou uma fração regional ou sub-regional recortado dessa escala nacional, podem ser sociedades determinadas.

A Geografia produz a interpretação da sociedade por meio da dimensão espacial. O espaço geográfico é, nesse sentido metodológico, uma dimensão particular, localizada, da sociedade. O objeto da Geografia não é um espaço geográfico em geral, mas sim, espaços geográficos ou sociedades determinadas, localizadas no tempo e no espaço, pode ser um país, uma região, uma localidade.

Para a Geografia, as formas ou, poderíamos dizer, as paisagens, representam uma acumulação de tempos, passado e presente, naturais e ou sociais. As formas são expressões da natureza, mas também e, principalmente, da sociedade, ou seja, da natureza socializada. Constitui-se da acumulação sucessiva de trabalho morto e trabalho vivo, das formas mais a função, e esta será sempre atual, o que equivale dizer da sobreposição de diferentes estágios da divisão territorial do trabalho, ou ainda, de modos de produção hegemônicos e subalternos.

Assim, para interpretar a formação da humanidade é necessário compreender como os homens, progressivamente, fazem a ruptura com o estágio natural da vida, constituindo-se enquanto sociedades diferenciadas no tempo e no espaço. Para contribuir nessa compreensão, Santos (1997) propõe uma periodização, considerando o meio geográfico: num primeiro período identifica o meio natural ou pré-técnico; outro período denomina de meio técnico ou meio técnico-científico; e o terceiro período, meio técnico-científico-informacional. Tal periodização supõe a compreensão das transformações nos modos tecnológicos e de organização social por meio dos quais acontece a produção, a distribuição, a apropriação e o consumo dos resultados do trabalho humano. Daí que Santos (2006, p. 14) acrescenta a ideia de “território usado” como a categoria de análise da Geografia.

É importante destacar que essas diferenciações no tempo representam também as diferenciações espaciais marcadas pela maior ou menor densidade desses meios. A fluidez do território é dada paradoxalmente pela existência de fixos, ou da fixidez (mais capital

fixo, mais trabalho morto), significando infra-estruturas, mas, também, conhecimentos científicos e tecnológicos.

A análise geográfica com esse enfoque sócio-histórico inclui a natureza, porém, não faz, com o detalhamento muitas vezes necessário, a interpretação do meio natural enquanto elemento também determinante para a produção das diferenciações socioespaciais. Convivemos, cada vez mais, com uma natureza produzida e ou apropriada pela sociedade, porém, esta condição não dispensa a necessária compreensão dos elementos naturais que integram o espaço geográfico.

Como então incluir na Geografia essa dimensão do espaço geográfico? Nesse sentido, é preciso constatar que os estudos dos elementos naturais: formações geológicas, formações geomorfológicas, climas, vegetação e fauna, rios, oceanos e mares, se consideradas nas suas representações particulares, não compreendem a complexidade geográfica. São objetos de outros campos de estudo das ciências naturais. Contudo, quando visualizadas as associações ou as combinações desses elementos, materializadas nos lugares, teremos então a integração da natureza no objeto geográfico de estudo.

Na atualidade, o nível de especialização das ciências naturais define campos de estudos específicos: Geologia, Geomorfologia, Pedogeomorfologia, Climatologia, Biologia, Hidrologia, Oceanografia, etc. A Geografia trabalha interdisciplinarmente com essas áreas do conhecimento quando faz a relação geográfica com os ambientes naturais. A teoria geral dos sistemas é a referência para esses estudos por meio dos conceitos de bioma e ecossistema associados às Ciências Biológicas e à Ecologia, e dos conceitos de geossistema e de domínio natural associados à Geografia e a Geomorfologia.

Mais do que um conceito, o geossistema compreende uma proposta metodológica dita como de análise (geográfica) integrada do ambiente. Ambiente, entendido como o meio natural e social, como paisagem física, biológica e humana: um meio humanizado, ou então, como o próprio espaço geográfico. Um geossistema é uma dimensão geográfica do ambiente; um ecossistema ou um fato natural em si, não é um geossistema. A associação desse ecossistema ou fato natural, porém, com outros fatos naturais e ou humanos, espacialmente localizados, definem um geossistema ou uma unidade geográfica. Conforme Monteiro (1996, p. 77), “Este novo paradigma para a Geografia Física não visava apenas aproximar as diferentes esferas do ‘natural’ mas, em o fazendo, facilitar o entrosamento com os fatos ‘sociais’ ou ‘humanos’.”

O geossistema, segundo Capdevila (1992), contém subsistemas: *abiótico*, relacionado aos elementos mais invariáveis e não dotados de vida (rochas, relevo, clima); *bióticos*, aos elementos mais variáveis e dotados de vida (vegetação e fauna); *antrópico*, relacionado ao homem ou à vida econômica e social. No funcionamento ou na interpretação de um geossistema são identificadas zonas de transição ou de relacionamento horizontais, são as *geofacies*, e a definição dos lugares onde esses elementos existem são os *geotopos*. Podem então ser identificadas geofacies nos subsistemas naturais, abióticos e bióticos, e destes com o subsistema antrópico.

Para Bertrand (1972), um geossistema representa uma homogeneidade fisionômica e uma unidade ecológica e biológica. Isto quer dizer que um geossistema corresponde a um recorte espacial no qual podem ser identificados elementos comuns que apresentam uma configuração ou organização espacial, correspondendo essa porção do espaço a uma escala geográfica. Num nível escalar superior encontra-se o tipo de relevo, de clima e de grandes formações vegetais. Num nível escalar inferior, os elementos biogeográficos.

O autor supracitado denomina de “potencial ecológico” as combinações relacionadas aos fatores geomorfológicos, climáticos e hidrológicos (subsistema abiótico). A outra definição de Bertrand (1972) refere-se ao que denomina de “exploração” ou “valorização biológica” do espaço, incluindo nessa referência, a vegetação, o solo e a fauna (subsistema biótico). O *climax*, ou seja, o equilíbrio é dado por esses dois agrupamentos, potencial ecológico e exploração biológica. A ação humana (subsistema antrópico) é potencialmente um fator de ruptura do *climax* ou do equilíbrio desses dois subsistemas, o abiótico e o biótico, mesmo que esses desequilíbrios possam, também, acontecer independente da ação humana, ou seja, pelo próprio movimento da natureza.

O outro conceito citado como referência metodológica para a leitura integrada da natureza é o de domínio natural trabalhado por Ab'Saber (2003) para estudar as paisagens naturais brasileiras. O autor explicita o seu entendimento de domínios morfoclimáticos e fitogeográficos como:

[...] um conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial – de centenas de milhares a milhões de quilômetros quadrados de área – onde haja um esquema coerente de feições de relevo, tipos de solos, formas de vegetação e condições

climático-hidrológicas. Tais domínios espaciais, de feições paisagísticas e ecológicas integradas, ocorrem em uma espécie de área principal, de certa dimensão e arranjo, e, que as condições fisiográficas e biogeográficas formam um complexo relativamente homogêneo e extensivo. (AB'SABER, 2003, p. 11-12).

Entre essas áreas denominadas “principal”, “área core” ou “área nuclear” de um domínio paisagístico e outros desses domínios, que apresentam condições totalmente diversas, formam-se interespaços ou “áreas de transição” e “de contato”, as quais apresentam combinações diferentes de vegetação, solo e formas de relevo.

A unidade da Geografia se dá por meio do seu objeto, o espaço geográfico e do(s) método(s) de produção das interpretações socioespaciais. Nesse sentido, o recorte espacial ou a escala geográfica constitui o elemento definidor da análise geográfica. Daí a relação desse procedimento metodológico e as diferenças apresentadas na interpretação sócio-histórica fundamentada no conceito de formação socioespacial, ou na interpretação sistêmica fundamentada nos conceitos de geossistema ou de domínios naturais e, ainda, na interpretação fenomenológica referendada nas correntes da Geografia Humanista ou Cultural.

O lugar e ou a região mais o território são conceitos que apresentam diferenças de significados, porém, todos estão referidos com a escala geográfica, a qual é distinta da escala cartográfica, que é uma medida de representação do real, definida numa relação matemática. A escala geográfica é uma escolha metodológica de compreensão e interpretação do real. Daí que a definição do recorte espacial ou da realidade a ser estudada requer o pressuposto do método.

O recorte espacial pode, então, ser definido enquanto uma formação socioespacial nacional, regional e ou sub-regional, ou estar referenciado a um geossistema ou a um domínio morfoclimático e fitogeográfico, ou ainda, a um lugar, região ou território. O lugar traz o significado de pertencimento e de identidade, podendo estar referido a espaços mais específicos, como o lar, a rua, o bairro, a localidade, o município. A região é referência para uma escala mais abrangente, micro ou macro regional, um país ou até mesmo para uma escala continental. Já conceito de território inclui a dimensão política, ou seja, de uso para esses recortes espaciais.

Com base nessas fundamentações metodológicas, afirmamos que uma formação socioespacial terá uma abrangência escalar sub-regional, regional e ou nacional. Uma rua, um bairro, uma localidade e, mesmo um município, podem estar incluídos, mas não representam a dimensão escalar de uma formação socioespacial. É necessário identificar uma abrangência socioespacial que configure a existência de uma sociedade historicamente determinada.

As sociedades podem ter sua existência em regiões ou sub-regiões de uma formação nacional. As desigualdades regionais representam diferentes estágios de desenvolvimento e da divisão social e territorial do trabalho. As diferenças regionais são, também, expressão da periodização ou do tempo espacial. O meio, antes natural, passa a ser meio técnico e meio técnico-científico-informacional, mas esse não é um processo uniforme, e sim, desigual e combinado, que se manifesta nas diferenças entre os países, mas também no espaço interno de um mesmo país.

Essa dimensão escalar precisa ser explicitada, também, quanto ao enfoque geossistêmico. Já vimos que um geossistema é uma unidade geográfica de análise e esse entendimento evidencia a necessidade de uma determinada escala geográfica para possibilitar uma interpretação integrada dos elementos naturais e sociais. Mas o critério de definição dessa base geográfica será predominantemente relacionado com as dinâmicas naturais. Uma bacia hidrográfica, por exemplo, pode ser recortada espacialmente com essa concepção metodológica. Um domínio natural também pode ser interpretado como um geossistema. A escala ou nível de análise de um geossistema precisa de uma extensão que possibilite contemplar as combinações dos fatores naturais espacialmente localizados.

Já a Geografia Humanista ou Cultural prioriza o estudo do lugar, do espaço vivido. O lugar pode ser o corpo, o lar, a rua, o bairro, a aldeia, a cidade ou também espaços mais amplos. Ao interagirmos, porém, a definição escalar com a temática, a tendência é o estudo de espaços mais localizados, abrangendo uma porção espacial menor. Os temas estarão, então, preferencialmente referidos aos espaços públicos e privados, relacionados aos espaços ou às paisagens urbanas, às questões culturais, de gênero ou étnico-raciais. É na elaboração do tema ou do problema de estudo que vai acontecer, também, a elaboração da escala de análise. Essa pode ser a contribuição da Geografia Cultural, ou seja, captar especificidades temáticas e escalares não priorizadas pelas outras linhas metodológicas.

Esses fundamentos teóricos e metodológicos estão sintonizados com a análise geográfica do Brasil, a qual toma como referência o território usado e a proposta de Região Concentrada (SANTOS & SILVEIRA, 2001). Essa análise inclui a periodização evidenciada nas diferenças ou nas complexidades socioespaciais regionais e sub-regionais enquanto tempos diferenciados desse processo de transformação de um meio, antes natural, técnico-científico e, agora, cada vez mais técnico-científico-informacional.

As referências metodológicas da análise geográfica serão, também, as referências para o ensino de Geografia na Educação Básica. A atualização paradigmática da ciência é condição para as mudanças paradigmáticas da escola e da Geografia Escolar. Uma trata do conteúdo, a outra, da forma. Vejamos então essa outra parte.

Sobre o ensino de Geografia: oportunizar espaço e tempo para a necessária relação das pessoas com o conhecimento é a finalidade primeira da escola. O trabalho formativo de apropriação recriada do saber científico constitui a centralidade da instituição escolar. Uma educação libertadora precisa assumir essa qualidade, ou seja, realizar com competência o acesso às ferramentas culturais e científicas da humanidade. A libertação, segundo Snyders (1988), está na superação da ignorância, do senso comum, da cultura primeira. Desenvolver a capacidade de leitura do mundo pela mediação conceitual das áreas do saber é essencial para a conquista de direitos.

Os sujeitos desta prática social educativa são os protagonistas do processo didático de construção social do conhecimento. Não se trata de um saber pronto, pré-estabelecido e repassado ao aluno na forma definida pela pedagogia tradicional. E sim, de um saber científico universal, cujo processo de estudo somente acontece na medida em que os sujeitos (re) constroem esse saber ou um novo saber sobre a realidade social-histórica vivenciada pelos sujeitos da comunidade escolar.

A concepção escolar de construção social do conhecimento está na finalidade desse processo. Daí a ideia de transposição e ou de mediação didática que precisaria acontecer na relação necessariamente dialógica entre educandos e educadores. O conhecimento escolar assumiria essa condição de conteúdo-forma. Os saberes acadêmicos são reconstruídos no processo de ensinar e de aprender, transpõem-se enquanto saber escolar dos professores e dos alunos. Não se trata de uma simplificação no sentido de diminuir a qualidade e a quantidade do conteúdo, mas sim, de constituir a forma escolar de produção e

apropriação do saber. E a forma escolar está na finalidade educativa, também informativa, porém, prioritariamente formativa dos sujeitos.

As diferentes concepções político-pedagógicas expressam ou orientam o fazer escolar. O currículo ou a organização curricular das escolas articula forma e conteúdo dessa prática social. Num sentido mais abrangente o currículo compreende: todo o ambiente escolar, incluindo o conjunto arquitetônico que organiza os espaços físicos da escola, os componentes organizativos das relações pedagógicas e de gestão, os materiais didáticos e os instrumentos tecnológicos. Num sentido mais específico compreende: a referência aos conteúdos escolares, com ênfase nos aspectos cognitivos, informações e conceitos, incluindo necessariamente as dimensões do desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes.

A nossa abordagem neste momento é sobre o sentido mais específico do currículo, ou seja, as disciplinas e a relação integradora, interdisciplinar das áreas do conhecimento. Na escola, afirma Morin (2001, p. 15), “[...] nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar.” Sendo assim, a complexidade da sociedade dá vazão à necessidade de um currículo escolar integrado, que articule internamente as áreas do conhecimento e estabeleça relações com o externo da escola, ou seja, que busque interagir com a realidade. A ideia de interdisciplinaridade indica para a abertura ao diálogo ou à interlocução dos saberes, com o trabalho escolar organizado em temas e subtemas ou temas-problemas e, ainda, com as definições interdisciplinares, constituindo o parâmetro orientador da organização curricular.

Nessa mesma perspectiva, o pressuposto da pesquisa transparece como princípio educativo, ou seja, traz a ideia da construção social do conhecimento, que precisa acontecer no processo didático. Aprender significa elaborar a interpretação das informações, apropriando-se destas e também dos conceitos mediadores desse processo, desenvolvendo assim, nos educandos, a autonomia intelectual.

Uma organização curricular interdisciplinar, com a possibilidade de definições temáticas, torna também necessária a definição de uma pedagogia instigadora do fazer pedagógico. Nesse sentido, podem ser referências tanto a forma-conteúdo da pedagogia do oprimido (Freiriana), quanto a pedagogia histórico-crítica (Saviana). São proposições que apresentam diferenças e convergências teóricas e filosóficas, mas, também, aproximações com o trabalho coletivo, cooperativo e articulado, a partir de temas da ciência e da realidade.

A definição elaborada por Freire (1978) de uma “pedagogia do oprimido” tem como ponto de partida a ideia de homem como ser “inconcluso”, e com consciência da sua inconclusão; um ser histórico e social que deseja ser sujeito da sua existência. Contrapõe à concepção “bancária” de ensinar conteúdos congelados e pré-definidos, uma concepção “libertadora” de educação escolar. Para o autor,

[...] a prática ‘bancária’ implicando no imobilismo a que fazemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que não aceita um presente ‘bem comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. (FREIRE, 1978, p. 84).

Uma concepção problematizadora é também necessariamente dialógica entre os homens e o mundo, entre a palavra, a ação e a reflexão. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1978, p. 93). Ser dialógico é também compreender o outro, aceitar que o outro também possui um saber, é acreditar na possibilidade de “ser mais” não enquanto um privilégio de alguns, mas sim, enquanto um direito de todos. A educação, reafirma Freire (1978, p. 98), “[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.”

Pernambuco (2002) explicita esse processo de construção programática desde as definições mais abrangentes da escola e turmas de alunos, até o trabalho mais específico das áreas e ou disciplinas escolares. Destaca a proposição necessariamente dialógica que precisa acontecer em momentos pedagógicos, situados como de Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e de Aplicação do Conhecimento (AC)².

A atenção permanente para esses momentos dá sentido orgânico ao processo. Assim, a etapa inicial (ER) consta da busca e organização de informações sobre a realidade local e regional por meio de conversas com moradores, observação e coleta de dados e, ainda, de investigações preliminares em fontes estatísticas e ou em estudos já realizados. O resultado primeiro desse trabalho é a organização de um dossiê sobre a

² O uso, pela autora citada, das abreviações ER, OC e AC, constitui uma forma ou uma prática comum nos escritos sobre essa concepção pedagógica.

comunidade escolar e local, o qual pode ser renovado ou atualizado a cada novo ano letivo.

Num segundo momento ainda dessa etapa inicial é realizada a análise contextualizada do referido dossiê, oportunizando a reflexão ou a interação de interpretações qualificadas como de senso-comum e daquelas mais totalizantes, elaboradas a partir do conhecimento científico já apropriado pelo grupo de professores. A organização, seleção ou ainda a codificação das informações e das “falas” das pessoas são atividades incluídas nesse primeiro momento de contextualização. É o momento também denominado como círculo de investigação temática no qual podemos identificar possíveis temas geradores, expressão dos “limites explicativos” (ou poderíamos dizer, das situações limites) da comunidade sobre a realidade vivida. O tema será gerador porque apresenta a necessidade de gerar outros temas ou outros questionamentos, explicitando conflitos ou contradições para serem estudadas, compreendidas e, com isso, explicitadas as possibilidades de superação.

Os temas ou o universo temático têm origem numa atitude problematizadora. Nas relações dialógicas homem-mundo são identificadas as “situações limites”, denominação esta atribuída por Freire (1978) aos obstáculos ou barreiras, ao que incomoda e precisa ser superado no sentido da construção social. A “situação limite” é a percepção do problema ou do tema-problema instigador das ações, denominadas como “atos limites”, ou seja, o ato de ir em busca, construir pela “práxis libertadora”, o que se define como o “inédito viável”. Este é o sonho, a utopia, ainda inédita, mas que a superação do problema ou da situação limite, poderá torná-lo realidade, promovendo, então, a humanização, o “ser mais”.

A segunda etapa (OC) compreende a análise contextualizada dessa realidade, investigada por meio do processo dialógico do conhecimento popular, resgatado junto aos sujeitos da comunidade escolar e o conhecimento científico. São destacados todos os possíveis temas ou as partes que compõem esse todo. Efetiva-se a “cisão” do todo e a explicitação da “rede temática”.

A definição dos conteúdos-forma mais específicos das áreas e ou disciplinas acontecerá nessa relação dialógica do saber popular e do saber científico. O saber das ciências tem a função de desvendar a aparência, romper com o senso comum e produzir a compreensão dos fatos e ou fenômenos sociais e naturais, reconstituindo a totalidade.

É nesse momento que o diálogo com e entre as áreas do conhecimento torna-se uma necessidade. É o momento de explicitar a

“visão de área”, ou de como cada campo da ciência procede a reconstrução do tema com a sua perspectiva de leitura, definindo o seu enfoque de análise e a sua contribuição na construção interdisciplinar da totalidade. É nessa passagem que os programas de ensino tomam forma com a explicitação dos temas específicos de estudo.

Será, então, o estudo do tema específico, representativo e ou articulado com a realidade, que possibilitará a (re) construção da visão primeira da realidade, possuída pelo educando, no início do processo educativo. Este supera a situação de ignorância, rompendo o limite explicativo que possuía da sua realidade, entende o real e as suas contradições, amplia a consciência de sua inconclusão histórica, e passa a acreditar na possibilidade de ser sujeito na construção do seu presente e futuro.

A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida a partir do pensamento pedagógico de Saviani (2005), inclui a educação no processo social e histórico de humanização do homem. Os homens produzem a existência e, neste ato, são também produzidos, humanizados. A concepção de educação e, no caso, a educação escolar como “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2007, p. 420), fundamenta essa pedagogia como uma ação transformadora e de emancipação dos sujeitos sociais, afirmando a politização do fazer pedagógico.

A prática social global é a realidade social-histórica, é a vida das pessoas, da localidade, mas também na localidade, na região, no país, no mundo. E essas pessoas, incluindo o professor e o aluno, são sujeitos produtores e produtos dessa realidade, situada num determinado tempo e espaço. A definição da corrente pedagógica é histórico-crítica, porque (re) constrói permanentemente o conteúdo-forma, por meio de uma ação didática, que faz adentrar à escola, o cotidiano contextualizado das pessoas, ou seja, a dimensão histórica, social e cultural da vida.

Na transposição didática dos conteúdos científicos para conteúdos escolares, o conhecimento assume a função formativa mais do que a informativa, instrumentalizando alunos e professores para a interpretação do real. O conteúdo escolar, nessa relação, assume significado, qualificando a prática social das pessoas. A finalidade não está em repassar ao aluno um conteúdo pronto e pré-definido, tal como são universalmente elaborados, mas sim, que a apropriação do saber universal aconteça nas condições e no contraponto com a realidade social-histórica dos sujeitos participantes.

Nessa mediação didática entre a ciência e a realidade escolar é fundamental compatibilizar as práticas de ensino com os fundamentos

teóricos e de método da ciência a ser estudada. Por exemplo, no caso da Geografia, é incompatível o método descritivo da Geografia Clássica transferido para manuais didáticos e a prática de ensino fundamentada na pedagogia histórico-crítica. É necessário rever, também, o método da ciência geográfica tal como explicitamos no item anterior.

A mediação referida supõe a historicidade do ser humano, na medida em que o método pedagógico

[...] parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que se trave uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2007, p. 420).

Quer dizer, a prática social está no ponto de partida e de chegada do processo educativo. Por isso, a prática social educativa é contextualizada, politizada (não neutra), mediadora de relações sociais sócio-históricas internas e externas à instituição escolar.

Assim sendo, o método proposto define como momentos internalizados na prática social escolar as atividades de problematização, instrumentalização ou investigação; e a sistematização ou o momento de “catarse”. O processo é então definido em cinco momentos organicamente articulados. Vejamos:

- **primeiro momento:** a prática social da comunidade escolar da qual os sujeitos possuem entendimentos diferenciados. O professor faz uma leitura da realidade articulada ao conhecimento científico por ele já apropriado, ou seja, elabora a sua síntese, situada no ponto de partida. O professor de Geografia possui um conhecimento da ciência geográfica ainda não de domínio do aluno. Mas o aluno também possui uma compreensão definida como sincrética, não elaborada ou mais identificada com o senso comum, porque a sua experiência pedagógica ou de vivência com a ciência está em nível diferenciado em relação ao seu professor;
- **segundo momento:** a problematização articulada da prática social está no início do processo educativo. É preciso constituir os problemas de estudo na relação ou nos questionamentos instigados nas manifestações sócio-históricas da realidade. É um momento de definição ou de (re)

significação dos conteúdos escolares, tanto num sentido mais abrangente da escola, quanto num sentido mais restrito da organização curricular das áreas ou disciplinas. As atividades problematizadoras atenderão até ao nível mais específico dos temas relacionados com os programas das disciplinas, articulando o ato de ensinar e aprender aos fundamentos do ato de pesquisar;

- **terceiro momento:** de instrumentalização para a qualificação da prática social. No sentido pedagógico, são as atividades de estudo, de investigação, através das quais aluno e professor acessam ao saber sistematizado, apropriam-se de informações e de conceitos, e exercitam a interpretação da realidade. É o momento da aula expositiva, da consulta em fontes bibliográficas, da coleta de dados, da observação de campo, da entrevista, da palestra, do acesso aos meios ou tecnologias de informação e comunicação;
- **quarto momento:** denominado “catarse”, constitui o momento da síntese do aluno e da nova síntese do professor, isso porque ambos estudam e apreendem mesmo que em condições ou níveis diferenciados. É a convergência do saber ou da cultura primeira, problematizada no ponto de partida com o saber científico, apropriado no processo de estudo. São as atividades de produção ou de elaboração didática, através das quais, em especial, o aluno manifesta o que aprendeu, o conteúdo da sua nova compreensão da realidade, a sua construção de conhecimento;
- **quinto momento:** novamente a prática social, porém, com outra qualificação dos sujeitos. Em tese, aluno e professor teriam, então, no momento “catártico”, pela apropriação e análise das informações, e pelo domínio das categorias conceituais e ou dos meios técnicos para o ato de pensar e para o ato de fazer, um entendimento ampliado e mais qualificado da realidade. Estarão, assim, melhor instrumentalizados para serem protagonistas da construção ou transformação social.

Assumir a perspectiva Freiriana da pedagogia do oprimido, ou a perspectiva Savianista da pedagogia histórico-crítica, supõe opções diferenciadas, porém, com aproximações de objetivos e práticas. O quadro que segue é uma tentativa de explicitação desse comparativo. Vejamos:

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS					
Item	Pedagogia do Oprimido (PO)	Pedagogia histórico-crítica (PHC)	Aproximações	Diferenças	Convergências de concepções
Programa de Ensino	Dossiê da realidade local; tema gerador; círculo de investigação temática; visão de área e definição de temas e subtemas. Momentos organizadores: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).	Referência nas áreas do conhecimento científico e na interação com os temas/ problemas da prática social. A ciência organiza o currículo escolar, porém, na interação com a realidade. A escola como lugar de mediação do conhecimento e prática social.	A realidade sócio-histórica torna-se objeto de estudo ou é tematizada na forma-conteúdo escolar.	PO – via tema gerador; as definições acontecem mais no processo. PHC – via problematização da prática social, destaca a função mediadora da escola.	Os programas de ensino se articulam por meio de temas, significando partes da realidade a partir das quais se busca a dimensão de totalidade – método dialético.
Origem dos temas para estudo das áreas/disciplinas	Da leitura primeira da realidade e em um processo de codificação e decodificação definem-se os temas geradores, a rede temática e o diálogo com as áreas do conhecimento.	Na interação entre as definições temáticas das áreas do conhecimento científico e a realidade sócio-histórica. Na transposição didática dos conteúdos científicos para o conteúdo-forma escolar.	Temas específicos definem o conteúdo-forma escolar; possibilitam o trabalho com metodologias cooperativas.	PO – da realidade para o conhecimento científico. PHC – do conhecimento científico para a realidade	Pedagogias problematizadoras sintonizadas com o paradigma da construção social do conhecimento.
Momentos pedagógicos ou o processo didático	1. Estudo da Realidade (ER) com a elaboração de um dossiê sobre a comunidade local, renovado a cada ano letivo; análise contextualizada (do dossiê) ou o momento do círculo de investigação temática, identificando os temas geradores.	1. Os temas definidos pela prática social no ponto de partida. 2. Problematização da prática social identificada no tema de estudo. O tema se constitui em problema de estudo ou de pesquisa escolar.	A realidade sócio-histórica contextualizada no ponto de partida e no ponto de chegada. PO – Dossiê contextualizado (ER) e a aplicação do conhecimento (AC).	PO – Educação escolar como conscientização. PHC – Educação escolar como mediação da prática social.	Pedagogias que se situam como contra-hegemônicas; fundamentam-se no método dialético de construção do conhecimento e ou do ensino-aprendizagem.

	<p>2. Organização do Conhecimento (OC) é o momento da rede temática; temas e subtemas são codificados pela “visão de área”, formatando o conteúdo-forma escolar.</p> <p>3. Aplicação do Conhecimento (AC) se efetiva pela superação da visão primeira ou do senso comum e pela qualificação/ conscientização dos alunos enquanto sujeitos sócio-históricos.</p>	<p>3. Instrumentalização. A problematização (re)define, (re)organiza o conteúdo, constitui a forma escolar de estudo. Agora é o momento da investigação, do acesso ao saber sistematizado e da análise contextualizada do tema.</p> <p>4. A catarse, ou seja, o momento da elaboração, pelo aluno, da síntese ou da interpretação para a qual foi instrumentalizado a produzir.</p> <p>5. Consta da explicitação do conhecimento por meio das produções didáticas.</p> <p>6. Novamente a prática social agora qualificada pela apropriação recriada do conhecimento científico escolar.</p>	<p>PHC – A prática social contextualizada e o retorno à prática social.</p>		
--	---	---	---	--	--

Atividades comuns da escola/turma/áreas e atividades específicas das turmas/disciplinas	Momentos coletivos e ou de estudos individuais tais como: leituras orientadas, aulas expositivas, palestras, trabalho com imagens e som, investigação a campo, exposições, seminários, eventos artístico-culturais, ações de intervenção junto à comunidade local, produção de textos.	Momentos coletivos e ou de estudos individuais, tais como: leituras orientadas, aulas expositivas, palestras, trabalho com imagens e som, investigação a campo, exposições, seminários, eventos artístico-culturais, ações de intervenção junto à comunidade local, produção de textos.	Atividades problematizadoras da realidade e do conhecimento; de investigação ou de ampliação da capacidade de interpretação da realidade; de elaboração de sínteses.	PO – as definições acontecem mais no processo considerando as necessidades apontadas pela realidade em estudo. PHC – há mais sintonia com o saber sistematizado orientando o processo.	Método dialético de construção do conhecimento e de prática de ensino-aprendizagem.
Metodologias cooperativas preferenciais	Projeto de trabalho ou projeto pedagógico por ser uma metodologia mais aberta à construção das práticas a partir da realidade. Pode assumir também as formas de estudo do meio ou a situação de estudo.	Unidade temática por ser uma metodologia que sintoniza com os temas definidos também a partir das áreas do saber sistematizado. Pode assumir também as formas de estudo do meio ou a situação de estudo.	São pedagogias sintonizadas com as metodologias cooperativas de ensino-aprendizagem.	PO – mais flexibilidade na definição dos conteúdos programáticos. PHC – conteúdos programáticos mais referenciados com as áreas do conhecimento.	Assumem metodologias problematizadoras e sintonizadas com o paradigma da construção social do conhecimento.

Fonte: elaboração própria do autor (2010).

Depreende-se, então, que na pedagogia do oprimido, o programa de ensino é articulado a partir da realidade local, interagindo no processo com o conhecimento científico. Na pedagogia histórico-crítica, a referência é o conhecimento científico. Numa perspectiva, os temas que serão trabalhados pelos alunos são definidos pela via do tema gerador. Na outra, pela tematização e problematização da prática social. Nas duas situações, o objeto de estudo será a realidade sócio-histórica recortada em temas ou partes, nas quais está a dimensão de totalidade a ser desvendada no processo de elaboração didática do conhecimento escolar.

A origem dos temas de estudo segue essa mesma trajetória, do empírico ou da realidade local para as áreas/disciplinas escolares na opção da pedagogia do oprimido, ou pela transposição didática dos temas científicos para a condição de conteúdo-forma escolar na opção da pedagogia histórico-crítica. Neste caso, na visão primeira (síntese parcial) da prática social são identificados os recortes ou os temas de estudo da ciência que serão, também, os temas de estudo para o ensino da ciência.

Sobre os temas definidos por uma ou outra dessas opções pedagógicas concretiza-se o trabalho de ensino com as turmas, áreas ou disciplinas escolares. Esse é o momento das metodologias cooperativas. Os temas são, então, estudados por meio de projetos de trabalho, unidades temáticas, estudo do meio ou situação de estudo. O projeto de trabalho é uma metodologia que promove maior desconstrução e posterior construção curricular e essa qualidade aproxima a forma da pedagogia do oprimido. A unidade temática considera mais as definições das áreas do conhecimento científico e, por isso, está mais sintonizada com a forma da pedagogia histórico-crítica. O estudo do meio e ou a situação de estudo podem ter aproximações diversas, dependendo da elaboração específica.

Essas metodologias de ensino estão sintonizadas com o paradigma da construção social do conhecimento, propõem atividades integradoras das áreas científicas e destas com a realidade. Identificamos essas formas didáticas como metodologias cooperativas porque são instigadoras do envolvimento ou da cooperação, mesmo que qualitativamente diferenciada de todos os sujeitos da comunidade escolar nas práticas de ensino e aprendizagem.

Por um ou outro desses caminhos pedagógicos pode acontecer a prática social educativa contra-hegemônica. As condições objetivas das escolas serão decisivas nessas escolhas até onde isso for necessário. A realidade ou o cotidiano escolar não absorve aspectos mais específicos

desse debate. Os professores querem um ensino-aprendizagem que promova a emancipação dos sujeitos, que oportunize aos alunos a apropriação qualificada do conhecimento científico. E, para essa vontade, é mais importante o olhar para as aproximações práticas e ou convergências de concepções do que para as diferenças entre essas duas matrizes do pensamento pedagógico brasileiro.

A pesquisa

A Geografia (escolar) do Brasil pode assumir esse conteúdo-forma e, assim, definir o caminho para um novo lugar ou uma nova finalidade desse componente curricular na Educação Básica. A presente pesquisa desenvolvida e sistematizada enquanto Tese de Doutorado inclui momentos distintos, porém, articulados.

Neste texto de introdução estão apresentados: o **contexto**, a partir do qual está situada a pesquisa; o **problema**, em torno do qual está focada a investigação e os resultados elaborados; e, ainda, os **fundamentos teóricos e metodológicos** da Geografia e do ensino de Geografia, que referenciam o presente estudo.

Assim, com base nesses pressupostos da Geografia e do ensino de Geografia anteriormente explicitados, desenvolvemos o conjunto da pesquisa. Primeiro, buscamos ampliar a nossa reflexão teórica e metodológica da Geografia, focando, para isso, a realidade brasileira. Interpretar o Brasil real pela Geografia compreende explicitar os recortes espaciais e temáticos necessários. Situamos, então, a trajetória da Geografia, produzindo as diferentes regionalizações do território e, também, das possibilidades ou necessidades interpretativas, referidas nas grandes áreas temáticas dessa área do conhecimento.

Na sequência, tratamos das práticas de ensino, desde as origens da Geografia Escolar no Brasil até a atualidade. A referência para esse resgate foram os livros didáticos e as definições curriculares expressas em documentos dos sistemas de ensino, principalmente os mais atuais, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares, elaborados no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação.

Com o resgate das heranças e da atualidade sobre a Geografia do Brasil e sobre o ensino praticado nesta área da Educação Básica, o desafio colocado aponta para a projeção de uma prática social escolar que articule conteúdo e forma.

Elaboramos, então, a nossa síntese propositiva em dois momentos: primeiro, caminhamos da forma para o conteúdo, ampliando

a reflexão sobre as metodologias cooperativas e o ensino de Geografia na Educação Básica. Incluímos nessa parte dois temas que interagem com essas práticas de ensino, ou seja, a questão do uso das tecnologias de informação e comunicação, e a relação necessária da Geografia com os meios e formas de representação gráfica e cartográfica das informações.

Num momento seguinte fizemos o caminho inverso, do conteúdo para a forma. Para isso, retomamos a Geografia do Brasil, situando as formações socioespaciais nas escalas geográficas, nacional e ou regionais e sub-regionais, identificando ainda, nesses recortes socioespaciais, os temas geográficos, os quais serão também os temas de ensino. Abordamos, ainda, a questão da centralidade ou da prioridade curricular a ser dada à Geografia do Brasil na Educação Básica. Para finalizar essa parte, elaboramos uma proposta de planejamento demonstrativo, associando forma e conteúdo da prática de ensino de Geografia.

1 A GEOGRAFIA DO BRASIL OU O BRASIL PELA GEOGRAFIA

Felizmente, o mundo é uma complexidade e é ela que deve ser tocada por nossas metodologias, para tentar chegar bem perto do impossível: a realidade.

(Maria Adélia Aparecida de Souza, 2010).

O Brasil é uma unidade ou uma complexidade socioespacial e cabe à Geografia contribuir na interpretação dessa realidade. As ciências humanas e sociais produziram e continuam produzindo interpretações sobre o Brasil do passado e do presente. Para as análises pretéritas foi necessário periodizar, fazer escolhas relacionadas a momentos ou períodos sócio-históricos. Essas escolhas são teóricas e metodológicas. As análises ou leituras do presente incluem o antes, atualizando ou significando o contexto. O espaço geográfico contém o passado e o presente, a formação e as formas, é também função, ou seja, atualidade, mas também é herança natural e social. Cabe à Geografia interpretar a complexidade socioespacial, considerando a atualidade dos usos do território brasileiro.

Santos & Silveira (2001, p. 27) propõem uma periodização da formação brasileira, considerando a materialidade do território. Os autores justificam a sua proposição: “[...] Assim como a economia foi considerada como a fala privilegiada da nação por Celso Furtado, o povo por Darci Ribeiro e a cultura por Florestan Fernandes, pretendemos considerar o território como fala privilegiada da nação.” Nesse sentido, é ainda importante referir Prado Jr. (1989), que associa o território aos períodos históricos que elabora para interpretar o Brasil, ou Rangel (1981), que fundamenta no conceito de dualidade a sua interpretação sobre a formação da sociedade brasileira, estabelecendo um referencial de análise, o qual considera as relações internas e externas nas respectivas definições territoriais.

Então, a referência ao território identifica um período em que o meio era ainda centrado na dinâmica da natureza, com os povos que nele habitavam, adaptando-se aos condicionantes naturais da vida. Outro período era indicativo da existência de meios técnicos, integrando e diferenciando as formações espaciais regionais. E um terceiro, marcado pela intensificação da ciência, da técnica e da informação, agora

globalizadas, aprofundando e sofisticando ainda mais as diferenças e as relações regionais, ou socioespaciais.

Para a Geografia, estudar a formação brasileira significa interpretar a trajetória e a atualidade de como a natureza primeira vai sendo transformada em espaço geográfico. É a intensidade da presença de meios técnicos, de ciência e de informação que constitui a indicação dos diferentes estágios de apropriação ou transformação da natureza em sociedade, o que também pode ser interpretado como o aprofundamento e ou a maior complexidade da divisão territorial do trabalho. Para Santos (1997, p. 113),

[...] a atual repartição territorial do trabalho repousa sobre as divisões territoriais anteriores. E a divisão social do trabalho não pode ser explicada sem a explicação da divisão territorial do trabalho, que depende, ela própria, das formas geográficas herdadas [...].

O espaço geográfico é produto e também produtor dessas relações. As desigualdades regionais são manifestações socioespaciais da divisão territorial do trabalho. Os lugares ou as regiões são, ao mesmo tempo, singulares e diferentes e, por isso, complementares. São “subsistemas do sistema nacional.” (SANTOS, 1979, p. 28). Compreender a origem, o processo e a atualidade das desigualdades regionais é o *lôcus* da Geografia do Brasil. Ou seja, é na identificação dos recortes espaciais ou das formações socioespaciais regionais e ou sub-regionais que a Geografia encontra o concreto do seu objeto de estudo. E o concreto constitui-se na totalidade das relações socioespaciais que dão forma e função a essa sociedade historicamente determinada, “o local torna-se assim, a cada momento histórico, dotado de uma significação particular.” (SANTOS, 1979, p. 18). Essa significação está relacionada com a organização espacial interna e também com as relações externas, ou seja, o particular é também universal.

Assim, o Brasil pode ser estudado focando o território nacional e as estruturas macro da nacionalidade e das relações internacionais. O Brasil é um Estado-Nação e essa dimensão do nacional é uma escala geográfica de análise. Os temas geográficos podem e ou necessitam também serem interpretados enquanto eixos estruturais da nacionalidade. Há referências empíricas para a dinâmica demográfica,

agrária, industrial, urbana e da circulação, ou ainda, para interpretações geopolíticas numa escala nacional.

É no estudo, porém, das formações mais específicas representadas numa escala regional ou sub-regional, ou ainda local, que a Geografia materializa com mais significado a sua interpretação da realidade. Essa qualidade acadêmica e ou metodológica evidencia a singularidade do saber geográfico.

Uma pergunta, então, se impõe: como recortar o espaço brasileiro e identificar as regiões ou subespaços de estudo? Ou poderiam ser as formações socioespaciais específicas? Corrêa (2000, p. 126) contribui nessa reflexão. Afirma esse autor que a formação social brasileira, quando focada em estudos específicos, quer do ponto de vista do recorte espacial, quer do recorte temático, mostra-se heterogênea, ou seja, diferenciada, desigual, singular. “A heterogeneidade resulta de uma combinação desigual, tanto no espaço como no tempo, de processos naturais e sociais.”

Outra ideia apresentada por Corrêa (2000, p. 126) é a da “diversidade na unidade”, propondo uma interpretação da “complexa espacialidade do território brasileiro”, no qual coexistem três formações espaciais distintas: uma formação espacial fundada na grande propriedade; outra na pequena propriedade rural de imigrantes europeus; e uma terceira formação espacial da fronteira.

Para sustentar essa interpretação, o autor recém-referido apresenta o entendimento de que uma formação espacial não ocupa necessariamente uma única região, ou seja, pode se reproduzir em duas ou mais regiões. Há o entendimento da descontinuidade espacial, porém, será, também, verdadeiro afirmar, nessa perspectiva, que uma formação espacial pode ser, também, identificada como a formação de uma sociedade regional ou uma região geográfica. As formações espaciais ou socioespaciais, ao se reproduzirem em diferentes localizações regionais do espaço nacional, serão específicas porque compreenderão condicionantes sociais e naturais também específicos.

As formações socioespaciais, ou então, as sociedades regionais, com origem na grande propriedade rural, apresentam uma organização espacial rural e ou urbana, diferenciada daquelas desenvolvidas a partir da pequena propriedade rural, associada aos processos de colonização e emigração desde a primeira metade do século XIX. Essas formações podem ser identificadas no processo e na atualidade da sociedade

existente, por exemplo, na campanha gaúcha e ou nas áreas coloniais do noroeste ou nordeste do Rio Grande do Sul³.

As formações espaciais de fronteira são também entendidas por Corrêa (2000) enquanto transitórias. Marcam o processo de expansão da fronteira agrícola e demográfica, atualmente mais identificada com o centro-norte do país, onde se formam sociedades apoiadas nas modernas formas capitalistas, contrapondo-se a sociedades primitivas e ou pré-capitalistas de índios e posseiros. No processo constituem-se formações sociais ou sociedades com as características originais da grande e ou pequena propriedade. A Geografia sempre pesquisou a fronteira, quando da ocupação do centro-sul, e agora se faz presente na parte amazônica do Brasil, contribuindo para compreender o intenso processo de transformação da natureza e da sociedade dessas regiões.

O Brasil pode ser estudado, também, recortando especificidades macro-regionais, tais como as atuais regionalizações: nordeste, sudeste, sul, centro-oeste e norte (IBGE, 1970); nordeste, centro-sul e amazônica, enquanto regiões geoeconômicas (GEIGER, 1966); Amazônia, nordeste, centro-oeste e região concentrada (SANTOS & SILVEIRA, 2001). São, com certeza, representações significativas da repartição socioespacial do território nacional, bem como estudos necessários e que respondem a um nível de interpretação. É necessário, porém, trabalhar um nível escalar mais específico, com sub-regiões ou formações sub-regionais.

Essas partes ou porções são formações regionais da formação socioespacial brasileira. São, também, unidades geográficas representadas em diferentes escalas regionais. Os estudos regionais serão realizados com esses recortes espaciais e também a partir dos recortes temáticos, derivados dos grandes temas da Geografia. Os temas de estudo serão as paisagens naturais e sociais ou os espaços geográficos resultantes dos movimentos da população e das dinâmicas socioambientais (natureza e sociedade) presentes nos espaços agrário, urbano, industrial e da circulação ou, se quisermos ser mais atuais, das empresas.

³ Ver: BERNARDES, Nilo. **Bases geográficas do povoamento do Rio Grande do Sul**. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1997. 147 p. (Coleção Ciências Sociais).

1.1 RECORTAR O BRASIL PARA ESTUDAR O BRASIL

O entendimento de que a escala geográfica é uma questão teórica e metodológica, indica a complexidade que representa responder à pergunta: qual recorte espacial é representativo da realidade ou das relações socioespaciais? A Geografia do Brasil, desenvolvida ao longo do século XX, oportunizou a realização de importantes estudos na perspectiva de produzir definições sobre as regiões ou regionalizações do território brasileiro⁴.

Essas regionalizações objetivavam atender à necessidade e ou à finalidade de construir uma divisão regional que, além de atender aos fins didáticos, possibilitassem também atender o que se denominou de fins práticos, ou seja, a organização das estatísticas e das ações administrativas do Estado. Nesse sentido cabe destacar a divisão regional do Brasil oficializada em 1941, conforme sistematização coordenada pelo geógrafo Fabio Macedo Soares Guimarães.

Conforme Geiger (1969), esta primeira divisão regional partiu de quatro premissas básicas: 1) a necessidade de estudos regionais, considerando a existência de diferenciações regionais; 2) a de que a divisão regional deveria ser estável e permanente para permitir comparações estatísticas; 3) a de que o melhor critério de divisão seria o das regiões naturais; 4) a de que a divisão do todo – Brasil – de unidades maiores, em grandes regiões, em regiões ou sub-regiões – as unidades intermediárias, e as zonas fisiográficas, como as unidades menores.

Assim, a opção assumida para ser a base da divisão regional foi a região natural, mesmo que por esse critério não houvesse uniformidade com a divisão administrativa dos estados e municípios. Para a Geografia, enquanto ciência, as regiões “naturais” seriam definidas com base em dois princípios geográficos: o princípio da extensão, que responde às perguntas *onde e até onde*, ou seja, refere-se à distribuição dos fenômenos na superfície terrestre; e o princípio da conexão, que estabelece as inter-relações entre os fenômenos que ocorrem num mesmo local. Daí o entendimento de que:

⁴ Ainda no século XIX, os estudos de regionalização de André Rebouças e Eliseé Reclus. Já no século XX, as regionalizações propostas por Said-Ali (1905); Delgado de Carvalho (1913); Pierre Denis (1927); Betin Paes Leme (1937); Moacir Silva (1939); além de regionalizações propostas pelo próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ver mais em Guimarães (1941) e em Magnago (1995).

[...] Uma região natural só pode, pois, ser determinada, após a análise da distribuição dos fatos geográficos e das influências recíprocas que esses fatos exercem entre si numa dada extensão. Ela é definida assim, por um conjunto de caracteres (nunca por um único isoladamente) correlacionados entre si, pois tal correlação é que confere a cada região natural a sua unidade característica. [...]. (GUIMARÃES, 1941, p. 18).

O critério científico, no entanto, foi apenas considerado como base para a divisão regional do Brasil. Conforme Bernardes (1966, p. I-4), “o postulado fundamental para que uma divisão regional como esta possa ter aplicação prática, consiste na adaptabilidade dos limites das unidades regionais aos limites das divisões administrativas.”

Na elaboração desta primeira divisão regional, considerando os fins estatísticos, administrativos e didáticos, foram definidas cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste, além de 30 regiões intermediárias, 79 sub-regiões e mais 228 Zonas Fisiográficas.

O desenvolvimento da produção, circulação e consumo estabelece novas necessidades de organização e de relações espaciais. Daí que as divisões regionais existentes não mais atendem às necessidades para as quais foram elaboradas. Uma nova divisão regional precisaria estar baseada também em critérios geo-econômicos. Conceitos como os de espaços hegemônicos e espaços polarizados, fixos e fluxos passam a fazer parte dessas reflexões sobre as definições regionais. Constrói-se o entendimento sobre a necessidade de elaborar regionalizações para responder ao novo estágio de desenvolvimento.

Em 1968 é publicada a Divisão do Brasil em Micro-Regiões Homogêneas. São definidas 361 unidades, as quais passaram a ser a base para a tabulação dos dados estatísticos, em substituição às antigas Zonas Fisiográficas. E, em 1972, ocorre a publicação da Divisão do Brasil em Regiões Funcionais Urbanas, cuja finalidade é organizar a funcionalidade das ações administrativas a partir de uma hierarquia da rede urbana. Em 1990 é acrescentado a essas definições regionais, a Divisão do Brasil em Mesorregiões, com uma elaboração combinada às micro-regiões homogêneas. Esta escala das mesorregiões também objetiva atender à organização das informações e às ações de planejamento e intervenção do Estado no processo de desenvolvimento. É oportuno observar que todas essas regionalizações são ainda oficialmente utilizadas para os fins a que foram elaboradas.

Em 1966, por meio do Atlas Nacional do Brasil (IBGE/Conselho Nacional de Geografia), Geiger publica estudo sobre a organização regional da economia. Divide o Brasil em três regiões geoeconômicas: Centro-Sul, Nordeste e Amazônia, e ainda, identifica 15 regiões ou sub-regiões.

O texto e o mapa publicados apresentam uma visão panorâmica do Brasil, sem a preocupação com a coincidência de limites desses espaços e as fronteiras administrativas dos estados e ou das regiões oficialmente publicadas. A proposta de regionalização é elaborada a partir da interpretação sobre o processo de formação das regiões, dos condicionantes naturais e humanos, em especial, os movimentos demográficos e econômicos. Conforme Geiger (1966, p. 20),

[...] Esta organização resulta da evolução econômica e social que o país atravessa nos tempos atuais, e de diferenciações regionais estabelecidas ao longo da nossa história. [...] A separação entre Amazônia, Nordeste e Centro-Sul segue também antigas linhas de clivagem, marcadas pela diversidade de ocupação do território brasileiro ao longo da história. [...].

Um detalhamento sobre a regionalização proposta é oportuno para evidenciar ainda mais o significado deste trabalho com o fim de interpretar o Brasil geográfico. Temos então:

- **Região Centro-Sul:** identificada nas suas porções Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Nestas, as regiões mais específicas ou as sub-regiões são:

Sudeste

- a) Região industrial e urbana;
- b) Região desenvolvida de economia agrária – Sudeste Ocidental;
- c) Região de economia agrária tradicional – Sudeste Oriental;
- d) Região de mineração e metalurgia.

Sul

- a) Região diversificada de produção de alimentos – Planalto Meridional;
- b) Região de pecuária mercantil subtropical – Campanha.

Centro-Oeste

- a) Região de pecuária mercantil tropical – Centro-Oeste e Norte de Minas.

- **Região Nordeste:** identificada nas partes do Nordeste Oriental e da Região de Economia Agro-extrativa (Meio Norte). Daí também as regiões mais específicas:

Nordeste Oriental

- a) Região de economia de monocultura de produtos tropicais;
- b) Região de policultura comercial e invernadas – Região de faixa de transição.

Nordeste – Meio Norte

- a) Região de economia agro-extrativa.

- **Região da Amazônia:** identificada nas seguintes regiões:

- a) Região de economia primária diversificada;
- b) Região de economia agro-pastoril;
- c) Região de economia extrativa;
- d) Região de economia pecuária primitiva.

1.2 O BRASIL E A REGIÃO CONCENTRADA

A análise do Brasil, desenvolvida por Santos & Silveira (2001), também é resultado de escolhas teóricas e metodológicas, ou seja, resultam de definições escalares, espaciais e temporais, que dão forma e conteúdo às interpretações geográficas. Compreender as formas naturais e sociais, passadas e presentes, reconstituindo o processo de formação e os contextos ou as funções que atualizam significados ou dão historicidade às formas é a contribuição desta proposta de regionalização e da Geografia para entender o Brasil.

A Geografia do Brasil, apresentada por estes autores, está fundamentada numa atualização, principalmente de conceitos da Geografia e das Ciências Sociais e ou Naturais. Fazemos referência, especialmente, aos conceitos-base da Geografia, espaço geográfico e território usado.

O espaço geográfico é agora compreendido enquanto “[...] um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistema de ações.” (SANTOS, 1979, p. 50). Duas palavras são essenciais nesta definição – sistema e indissociável. Não interessa, para a Geografia, os objetos

isolados, mas sim, a articulação ou a associação entre eles. Os objetos são naturais e sociais, as ações são históricas, resultam de objetivos ou necessidades sociais ou criadas, dão sentido aos objetos, representam trabalho vivo, produzem a unidade trabalho vivo e trabalho morto.

O território contém objetos e ações, não o território em si, mas o território usado, “sinônimo de espaço geográfico.” (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 20). O uso do território é a materialidade ou a manifestação concreta da ação humana e da dinâmica da natureza, que acontece em espaços e tempos sócio-históricos e naturais. Daí, a necessidade de periodizar, apropriar-se do processo de formação e de escalas geográficas definidoras das realidades, que são objetos de interpretação.

A análise do Brasil, com base no território usado, assume então uma periodização. Identifica numa primeira fase um meio natural, um tempo em que “[...] a natureza comandava, direta ou indiretamente, as ações humanas [...] a natureza triunfa e o homem se adapta.” (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 29). Numa segunda fase, marcada por sucessivas implantações de objetos ou meios técnicos, produzindo diferenciações socioespaciais, e ou sobrepondo divisões sociais e territoriais do trabalho. E ainda, uma terceira fase em que o meio, ainda mais denso, com a presença da ciência, da técnica e da informação, evidencia um tempo no qual as divisões ou as diferenças regionais assumem, com prioridade, um conteúdo social, em detrimento das variáveis naturais.

Ao identificar o Brasil do Nordeste, do Centro-Oeste, da Amazônia e de uma Região Concentrada, integrando o Sudeste e o Sul, os autores estão sintonizados com as periodizações territoriais e com a ideia de um território em movimento, usado. Reforçam essa ideia ao afirmar que:

[...] Neste ponto da história do território brasileiro, parece lícito propor, a partir das premissas levantadas aqui, uma discussão em torno da possibilidade de propormos uma divisão regional baseada, simultaneamente, numa atualidade marcada pela difusão diferencial do meio técnico-científico-informacional e nas heranças do passado. [...]. (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p.268).

A atualidade socioespacial inclui o meio técnico-científico-informacional, como a versão mais presente de espaço geográfico ou território usado. Este é um conceito definidor das desigualdades regionais ou das divisões territoriais do trabalho, acumuladas no processo de formação socioespacial. As formas e as funções acumuladas de um período natural ou técnico são as formas ou funções também atuais, acrescidas de mais densidade desses meios criados. São as formas e as funções sempre atuais o objeto primeiro da análise geográfica.

Se foi coerente num determinado contexto assumir as regiões naturais como critério de regionalização (1941), ou que em regionalização posterior fossem incluídas variáveis socioeconômicas para atender às definições regionais de macro-regiões ou de micro-regiões homogêneas (1968), ou ainda, a inclusão de elementos sócio-históricos na definição das regiões geoeconômicas (1966), será também coerente que para compreender a atualidade das diferenças regionais sejam consideradas as novas qualidades e ou quantidades do território. Assim,

[...] encontraremos no território maior ou menor presença de próteses, maior ou menor disponibilidade de informações, maior ou menor uso de tais informações, maior ou menor densidade de leis, normas e regras regulando a vida coletiva e, também, maior ou menor interação intersubjetiva. [...]. (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 261).

A divisão territorial do trabalho ou as diferenças sociais e regionais serão, desse modo, sinalizadas pelas zonas de fluidez e viscosidade do território, ou seja, pelas necessidades e condições de circulação dos homens, dos produtos, das mercadorias, do dinheiro, das informações e das ordens. A existência ou não de infra-estruturas de transportes e comunicações, os “sistemas de engenharias”, e o uso socialmente diferenciado desses recursos, também expressado por meio de outras adjetivações, tais como espaços da rapidez e da lentidão, espaços luminosos e espaços opacos, identificando maiores ou menores densidades técnicas e de informações, serão agora as formas de expressão socioespaciais.

Muito mais do que em períodos anteriores, o espaço geográfico atual é produto e também produtor das relações socioespaciais.

Ampliam-se as relações internas e externas e os lugares tornam-se espaços localizados da globalização. “Pode-se, de um modo geral, dizer que nas condições históricas atuais o meio técnico-científico-informacional, seja como área contínua, mancha ou ponto, constitui esse espaço da racionalidade e da globalização.” (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 306). O local e ou o regional é também o global.

É no contexto dessa nova racionalidade socioespacial que a definição de Região Concentrada ganha significado. O fato de as partes Sudeste e Sul do Brasil constituírem-se na área de maior presença de ciência, tecnologia e informação também consolida uma posição de centro em relação às demais regiões do país, ao mesmo tempo em que as constituem, enquanto periferia, se assim considerarmos os pontos ou lugares de comando do mundo globalizado.

As demais regiões: o Nordeste, enquanto área mais antiga; o Centro-Oeste enquanto área periférica de ocupação recente; e a Amazônia, como área de fronteira, fazem parte da atualidade territorial brasileira. A hegemonia socioespacial, porém, está localizada na Região Concentrada.

1.3 A NATUREZA E AS REGIONALIZAÇÕES DO BRASIL

As definições regionais do espaço geográfico brasileiro são teóricas e metodológicas. Foi assim nas divisões regionais oficializadas pelo IBGE, ou ainda, nas proposições das regiões geoeconômicas e ou da região concentrada, explicitadas, respectivamente, por Geiger (1966) e Santos & Silveira (2001). Essa condição também vai acontecer com as divisões regionais focadas nas dimensões naturais do território. As referências estarão nos conceitos relacionados ou identificados com este foco de estudo: região natural para a Geografia Clássica e ou domínios naturais e ou geossistema para uma Geografia atual, socioambiental.

Assim, a definição de regiões naturais constituiu a “base geográfica” para as primeiras regionalizações do território brasileiro. Esse critério somente não teve exclusividade em função das finalidades práticas (administrativas, estatísticas e didáticas) das divisões regionais, como foi o caso da Divisão Regional do Brasil, publicada por Guimarães, em 1941. No caso, foram observados os limites dos Estados e Municípios. Para as zonas fisiográficas, os critérios físico-naturais mantiveram presença significativa.

Com o conceito de domínio natural, Ab'Saber (2003, p. 13) reconheceu no Brasil, seis grandes domínios paisagísticos, ou domínios morfoclimáticos e fitogeográficos, e as respectivas faixas, zonas ou áreas de transição ou de contato. São eles:

- Amazônico – terras baixas, florestas equatoriais;
- Cerrado – chapadões tropicais interiores com cerrados e florestas-galerias;
- Mares de morros – áreas mamelonares tropical-atlânticas florestadas;
- Caatingas – depressões intermontanas e interplanálticas semi-áridas;
- Araucárias – planaltos subtropicais com araucárias;
- Pradarias – coxilhas tropicais com pradarias mistas;
- Faixas de transição.

Juntamente com os grandes domínios morfoclimáticos e fitogeográficos também são identificadas “manchas de ecossistemas típicos de outras províncias, porém encravadas no interior de um domínio de natureza totalmente diferente [...]” (AB-SABER, 2003, p.145). São os denominados “enclaves” fitogeográficos⁵.

Com o uso do conceito ou do referencial metodológico do geossistema, outras realidades mais específicas poderão ser identificadas e estudadas pela Geografia, assim como as combinações ou escalas geossistêmicas poderão ser consideradas problema de pesquisa. Por exemplo, a escala geográfica de uma bacia hidrográfica seria a parte da realidade a partir da qual o tema de estudo poderia ser delimitado.

1.4 OS TEMAS GEOGRÁFICOS PARA ESTUDAR O BRASIL

A análise geográfica da formação socioespacial brasileira, problematizada num nível escalar nacional e ou regional, implica em definições temáticas. O tema indica a parte ou o recorte da realidade a ser abstraída, pensada e analisada como o objeto da pesquisa. Um problema de estudo será elaborado ou será sempre uma construção

⁵ Para interpretar a existência desses “enclaves”, o autor desenvolveu uma referência que ficou identificada como a Teoria dos Redutos e Refúgios. Ver: AB’SABER, Aziz Nacib. O Pantanal Mato-grossense e a teoria dos refúgios. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, IBGE-CNG, ano L, tomo 2, número especial, 1988. p. 9-57.

teórica e metodológica. Em Geografia, cabe sempre perguntar: onde? ou até onde? (lugar ou dimensão espacial) quando? (necessária relação temporal) e, o quê? (definição temática).

A Geografia Clássica produziu uma tematização ampla. O método regional clássico indicou as preocupações da Geografia com a população, a agricultura, a indústria, o urbano, o comércio, os transportes e com as comunicações. Essa é uma herança presente na atualidade da ciência geográfica, mesmo que em muitos estudos essa divisão temática não se mantenha enquanto tal, mas estará incluída em outras interações ou subdivisões temáticas. A complexidade do geográfico também exige atualização dos temas para captar as especificidades que precisam ser desvendadas no processo de produção do conhecimento.

Os novos temas geográficos serão, portanto, produzidos na referência da ciência com as necessidades do contexto social e histórico. As grandes áreas temáticas da Geografia continuam existindo, inclusive, com o reconhecimento do meio acadêmico e científico. A Universidade valida uma Geografia Agrária, Urbana, das Redes, etc., mas também valida a unidade da Geografia. A forma como acontecem os estudos nessas temáticas e como ocorre a interação enquanto uma única Geografia é uma questão de método. Vejamos, então, como a Geografia pode trabalhar essas especificidades.

1.4.1 O espaço agrário

A análise do espaço geográfico, na especificidade do agrário, precisa acontecer com o viés da Geografia e, quando pertinente, com interações interdisciplinares. No Brasil, algumas das referências clássicas estão nos trabalhos de Weibel (1949), Mombeig (1984), Valverde (1964), Bernardes (1997) e Andrade (1998a). Na verdade, trata-se de estudos regionais, com foco na relação homem e meio, e no processo de colonização e ou formação socioespacial em desenvolvimento, na fronteira agrícola e demográfica, contextualizados nessas publicações.

Esses estudos produziram uma base metodológica para a Geografia brasileira, regional e agrária. Um ponto em comum está na explicitação das condições naturais existentes, nas regiões de desenvolvimento dos processos de colonização e de agricultura. Não se trata de um estudo do físico em si, mas sim dos condicionamentos naturais, na relação com os condicionamentos humanos ou históricos.

O estudo das condições naturais está associado ao conceito de sistemas agrícolas ou de uso da terra, um paradigma metodológico para a compreensão dessa realidade agrária. É esse o entendimento, por exemplo, de Andrade (1998a, p. 20) quando, no seu estudo sobre o Nordeste brasileiro, define essa necessidade de correlacionar “[...] as relações existentes entre os sistemas de exploração da terra e as condições do meio natural.”

Os sistemas agrícolas ou de cultura relacionam três fatores de produção: terra, capital e trabalho. O uso mais ou menos extensivo ou intensivo de cada um desses fatores será esclarecedor do estágio de desenvolvimento da agricultura, ou seja, do sistema agrícola predominante no espaço geográfico em estudo.

Weibel (1949, p. 239) desenvolve, inclusive, uma projeção do tamanho das propriedades agrícolas a ser definida nos projetos de colonização no sul do Brasil. O autor apresenta a expressão alemã “*minimale Ackernahrung*”, ou seja, a “mínima quantidade de terra necessária para proporcionar a um agricultor e sua família um padrão econômico e cultural crescente.” Essa definição dependeria de dois fatores: as características físicas da terra e o sistema agrícola desenvolvido.

O sistema agrícola ou de cultura compreende as formas de uso da terra para a plantação e ou criação de animais, bem como os métodos e técnicas de organização e os meios ou instrumentos utilizados no processo de trabalho. Ainda, os tipos de produtos e insumos e as formas de apropriação e distribuição da produção: consumo e ou mercado.

Os diversos sistemas agrícolas explicitam essas diferenças. Os sistemas de rotação de terra, nos estágios denominados “primitivo” ou “terras melhoradas”, mostram diferenças de instrumentos de trabalho. Já o sistema de rotação de culturas é também diferenciado quanto aos fatores terra, capital e trabalho. Mamigonian (1965) denomina como sistema “colônia-venda”, referindo-se à produção desenvolvida na propriedade e à articulação comercial existente. Diz o autor:

[...] A ‘colônia’ correspondia à propriedade agrícola de 25 hectares no povoamento ‘Waldhufendörf’, no qual o agricultor trabalhava em policultura. Ele produzia, além das suas necessidades, açúcar, mandioca, feijão, milho, manteiga, banha, etc., cultivava mesmo um produto comercial como o tabaco e, se fosse mais abastado, explorava madeira. Entretanto, não

podia deixar de contar com ferramentas, tecidos, querosene, etc. E foi para permitir essas trocas que nasceu a ‘venda’, isto é, o pequeno comércio, que se estabeleceu justamente na entrada de ‘Waldhufendorf’. [...]. (MAMIGONIAN, 1965, p. 397).

Nessa necessidade de troca, a “venda” colonial instituía-se enquanto entreposto comercial e de relações com o mercado externo. Na atualidade, essa relação é realizada pelas cooperativas agrícolas, pelo setor agro-industrial e ou empresas especializadas no comércio de grãos e de produtos agro-pecuários. Existe, também, a relação com o capital financeiro, por intermédio das instituições bancárias ou cooperativas de crédito.

Nos sistemas agrícolas tradicionais e ou modernos existentes nas áreas de grandes propriedades rurais também podemos identificar esses processos socioespaciais. Os sistemas de criação, classificados por Andrade (1998b, p. 283) como ultra-extensivos em campo aberto, extensivos em cercado, semi-intensivo e intensivo, também expressam a relação terra, capital e trabalho. Ou então, se quisermos associá-los aos elementos de periodização socioespacial, podemos observar, na evolução desses sistemas, as transformações de um meio natural que, progressivamente, incorpora objetos e ações qualificados pela técnica, ciência e informação. Esse mesmo processo acontece nessas áreas de grandes propriedades, quando substituem a pecuária tradicional pela plantação de grãos ou cana-de-açúcar desenvolvida por meio de modernos empreendimentos capitalistas. Esse é um processo marcante nas áreas de expansão da fronteira agrícola, em especial no centro-norte do Brasil.

Tanto nas áreas de grandes propriedades quanto nas de pequenas propriedades agrícolas, podemos observar as transformações nas relações socioespaciais, ou seja, da natureza e da sociedade. Nessas áreas, podemos identificar como as

[...] inovações técnicas e organizacionais na agricultura concorrem para criar um novo uso do tempo e um novo uso da terra. O aproveitamento de momentos vagos no calendário agrícola ou o encurtamento dos ciclos vegetais, a velocidade da circulação de produtos e de informações, a disponibilidade de crédito e a preeminência dada à exportação constituem, certamente, dados que vão

permitir reinventar a natureza, modificando solos, criando sementes e até buscando, embora pontualmente, impor leis ao clima. Eis o novo uso agrícola do território no período técnico-científico-informacional. [...]. (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 118).

Nessa linha de interpretação talvez seja possível pensar o conceito de sistema agrícola ou de cultura enquanto expressão agrária do espaço geográfico, cada vez mais modificado pela presença de objetos e ações técnicas. Os temas agrários na Geografia do Brasil precisam apreender essas especificidades.

1.4.2 O espaço urbano

A complexidade da sociedade atual estabelece novas formas e funções ou novos conteúdos para a realidade das cidades e para a divisão territorial do trabalho nos espaços rurais e urbanos. Santos (1993, p. 52) define um Brasil agrícola e outro urbano, sendo que um e outro estão, ao mesmo tempo, inseridos nos espaços das cidades e do campo. É certo que continuam existindo as especificidades internalizadas no agrário e no urbano, e o espaço geográfico contém essas especificidades, assim como contém, também, as relações internas e externas a essas realidades. “A cidade torna-se o *locus* da regulação do que se faz no campo.”

A Geografia Urbana (brasileira) precisa abranger esse contexto e, para isso, é necessário assumir metodologicamente dois focos de interpretação: o processo de urbanização e a organização do espaço urbano. Estudar o espaço urbano significa compreender a organização espacial da cidade, a morfologia ou a paisagem urbana passada e atual, os agentes que produzem o urbano, os processos e as formas espaciais da cidade. Estudar a urbanização inclui o processo de formação das cidades, as diferentes funções do urbano e as relações da cidade com o agrário, com a região e ou extra-regional, considerando a atualidade da divisão territorial do trabalho.

As cidades do período pré-industrial tinham finalidades políticas, administrativas e militares, de comércio e de serviços. O desenvolvimento da industrialização fez da cidade também um espaço da produção. Neste contexto, o espaço agrário contribui com a produção primária de alimentos e matérias-primas e com o consumo de bens e serviços urbanos.

Essa lógica organizacional e de relações é objeto de transformações na medida em que o espaço geográfico incorpora novas infra-estruturas de transportes, comunicações e de energia (sistemas de engenharia), viabilizando, mesmo que em ritmos e tempos diferenciados, a efetiva ocupação e urbanização do território nacional. Essa nova configuração territorial, representada pela maior densidade de meios técnico-científicos e informacionais, proporciona um espaço geográfico mais fluído. Nesse contexto, a modernização da agricultura acontece de forma generalizada, ainda que seletiva; ampliam-se assim as necessidades de especializações relacionadas com a produção e circulação de bens e de serviços, materializados nas informações, nas mercadorias e no dinheiro (capital).

Na periodização do território brasileiro (SANTOS & SILVEIRA, 2001) é apontado o tempo de três séculos e meio de exploração dos recursos naturais, mais pelo trabalho direto dos homens do que pela existência de objetos técnicos (fixos); mais um século marcado pela implantação de meios técnicos e de mecanização do território, alterando as condições de uso e das relações inter-regionais e internacionais. Mas, é aproximadamente no período do último quartel do século XX e da passagem para o século XXI que uma nova fase de ruptura pode ser contextualizada também num novo contexto da sociedade globalizada.

Os eventos “[...] são, hoje, dotados de uma simultaneidade que se distingue das simultaneidades precedentes pelo fato de ser movida por um único conjunto motor, a mais-valia em nível mundial [...].” (SANTOS, 1993, p. 44). Essa é a nova qualidade da divisão social e territorial do trabalho, e são essas as mudanças qualitativas do espaço geográfico que alteram as relações regionais, possibilitando a ideia ou a definição de uma Região Concentrada, incluindo e também superando a ideia de centro-periferia. Ou ainda, uma nova qualidade para a urbanização, possibilitando a interpretação ou a definição de espaços urbanos e agrícolas, ou de uma população urbana e outra agrícola, distinta de população rural.

Além das funções já assumidas em períodos anteriores, as cidades atendem agora, também, às demandas de consumo das pessoas e dos consumos produtivos de equipamentos, insumos, conhecimentos técnicos e serviços bancários, relacionados com o desenvolvimento da agricultura. Essas funções estão presentes em cidades locais e centros regionais ou nas regiões metropolitanas, rompendo, inclusive, com alguns aspectos definidores das hierarquias entre as cidades, estabelecidas pelo critério tamanho-funções.

A descentralização das atividades, o crescimento das cidades médias, as novas funções das cidades locais e médias, bem como a tendência para a desmetropolização constituem elementos indicadores das novas qualidades e da necessidade de se trabalhar novas quantidades sobre os objetos técnicos e ações socioespaciais da formação brasileira⁶.

A análise geográfica da urbanização brasileira compreende, assim, a interpretação dos processos de formação das cidades e das redes urbanas, enquanto expressão do estágio atual da divisão territorial do trabalho. Para isso, faz-se necessário contemplar, nessa análise, a dimensão sócio-histórica, interpretando a rede urbana como produto e produtora da sociedade. O geógrafo Corrêa (2000) associa a formação da rede urbana e o desenvolvimento das formações socioespaciais que integram o espaço geográfico brasileiro e, ainda, indica a análise dos circuitos da economia urbana, desenvolvida por Santos (2003), como essenciais na definição das relações interurbanas.

Nas formações socioespaciais, constituídas a partir da grande propriedade agrária, há um número menor de cidades, ampliando assim as distâncias. Quando nessas formações ainda predomina a agricultura tradicional e a pecuária extensiva é também menos significativa a drenagem de renda do agrário para o urbano. Com os avanços no processo de modernização, essa drenagem de renda se amplia pelo consumo de produtos, de serviços e de lazer, pelos investimentos imobiliários e pelo consumo produtivo de tecnologias e insumos agropecuários.

É diferente a constituição das cidades nas formações socioespaciais relacionadas à pequena propriedade agrária. Nesse caso, forma-se uma rede de cidades locais e centros regionais, próximas umas das outras e integradas com a economia colonial. Com os processos de modernização, essa rede continua existindo, porém, com alterações nas funções dessas cidades para atender às novas demandas do meio agrário.

Completando o indicado acima, a análise geográfica inclui, também, o estudo do espaço ou da morfologia urbana, ou seja, das relações socioespaciais internalizadas na cidade. O espaço urbano é um produto social, um “campo de lutas” (CORRÊA, 1989a, p. 9), e se produz atendendo a interesses e vivenciando conflitos, presentes na sociedade. A organização espacial urbana compreende a definição ou o

⁶ Cidades locais, conforme Santos (2008), têm um conceito diferente de cidade pequena. Enquanto este está referido ao volume de população, inclusive com critérios específicos definidos pelos países, o entendimento de cidades locais vem associado com a ideia de rede urbana e das relações urbano-rural.

desenvolvimento distinto das áreas centrais, bairros diferenciados socialmente, áreas definidas como de produção industrial e ou de serviços, adequando a essas áreas a qualidades e quantidades também diferenciadas de infra-estrutura e bens de uso coletivo e, ainda, da economia urbana nos circuitos inferior e superior.

1.4.3 O espaço da indústria

A análise do desenvolvimento socioeconômico, focada na indústria, precisa interagir com a realidade do desenvolvimento agrário e urbano, local/regional e nacional. Essa temática estudada pela Geografia, ou seja, na dimensão socioespacial, requer a interpretação da industrialização brasileira e dos processos industriais. Estudar a industrialização é compreender como o Brasil se torna uma sociedade industrializada. Estudar os processos industriais significa interpretar o desenvolvimento da produção, os fatores de localização espacial, relacionados aos diferentes ramos industriais, podendo, também, trabalhar com a topologia ou a topografia das empresas.

A industrialização brasileira é parte de um período histórico marcado pelas várias etapas de substituição de importações e de inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho. Esse tempo de construção social também evidencia diferentes manifestações da divisão inter-regional do trabalho, internalizadas no território nacional.

Mamigonian (1995) propõe a adoção de um esquema explicativo para a industrialização brasileira relacionado com os ciclos de acumulação longos e médios de formação da sociedade capitalista. Para isso, toma como referência a teoria dos ciclos longos (Kondratiev, de 50 anos) e os ciclos médios (juglarianos, de 10 anos), desenvolvida no Brasil, pelo professor e economista Ignácio Rangel, como uma proposta para a interpretação da formação social brasileira fundamentada na tese da dualidade básica. Por essa interpretação visualiza-se que o desenvolvimento do capitalismo pode assumir formas particulares em cada país e ou em cada formação regional de um mesmo país. Essa compreensão está expressa na tese de que a história universal se reproduz no Brasil a partir de relações internas e externas ao território nacional. A dualidade básica, ou seja, a concepção de interpretação do desenvolvimento da história, da política e da economia brasileira “[...] não nasce apenas das forças produtivas e das relações de produção internas ao país, mas também da evolução das relações que nossa economia periférica mantém com as economias centrais.” (MAMIGONIAN, 1987, p. 65).

Seguindo esse pensamento podemos deduzir que o Brasil é uma formação social, ou melhor, uma formação socioespacial, na qual o modo de produção assume concretude histórica, enquanto dualidade básica. Isso significa que, na sociedade brasileira, coexistem dois modos de produção ou duas formas de sociedade e, ainda, duas classes dirigentes, uma hegemônica e outra subalterna. Ainda, que a dualidade básica compreende a articulação do que o autor denomina como pólos internos e externos, e que para cada pólo há uma análise do lado interno e externo.

Essa é a forma de explicitar as particularidades, o que significa compreender o movimento de mudança da dualidade, ou seja, o(s) modo(s) de produção ou a sociedade. É a forma de explicitar a luta de classe, do capital e do trabalho, mas, também, a luta dos interesses representativos das frações das classes dominantes. É esse o modelo explicativo ou a contribuição metodológica, “as leis da dualidade brasileira.” (RANGEL, 1981, p. 12) A mudança da dualidade é identificada pela ascensão política da fração da classe dominante que, no período anterior, já assumia ascendentemente o comando da economia.

Para a Geografia do Brasil, a tese rangeliana é extremamente significativa, na medida em que possibilita interpretações universais (modos de produção), referenciadas a formações socioespaciais específicas, numa escala geográfica nacional, macro-regional e ou regional. Possibilita, ainda, a compreensão do desenvolvimento desigual do capitalismo, conforme a tese de Lênin, lembrada por Rangel, em artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo (09/05/1985). “As nações, ou suas regiões, não marcham como um batalhão, mas em descompasso uma com as outras, enovelando-se ou trocando de posição.” A Geografia, mais do que qualquer outro campo do conhecimento, está capacitada e tem a finalidade de interpretar as realidades regionais, entender os descompassos, as diferenças regionais, ou as especificidades das formações socioespaciais.

Para Mamigonian (1995), a análise do processo de industrialização brasileira pode ser referenciada ou periodizada nas dualidades. Assim, na fase “b” do primeiro Kondratiev (1815 -1848), forma-se a primeira dualidade, quando acontece o primeiro processo de substituição de importações, efetivada na busca de auto-suficiência mediante diversificação da produção nas fazendas de escravos. Já no período seguinte, a fase “a” do segundo Kondratiev (1848-1873), a fazenda de escravos produz para a exportação, obtendo renda monetária utilizada na importação de manufaturados para consumo e em construção de moradias nas cidades, num movimento de urbanização

das famílias dos senhores e de parte da mão-de-obra escrava. Nessa primeira dualidade, as classes dirigentes estavam representadas pelos senhores de escravos e pelo capitalismo mercantil que articulava o pólo externo com o capitalismo industrial em desenvolvimento na Europa.

Na fase “b” do segundo Kondratiev (1873-1896), recessiva nos países centrais, aprofunda-se o processo de substituição de importações mediante o desenvolvimento de unidades produtivas, manufaturas pré-industriais já sob o protagonismo do capital mercantil, constituindo-se na segunda dualidade básica e com a força de trabalho dos denominados “negros de ganho ou de aluguel”. O incremento de um mercado interno constitui uma classe de comerciantes capitalistas no pólo interno, os quais se relacionam, também, com o capitalismo industrial externo.

Na fase “a” do terceiro Kondratiev (1896-1921), a economia mundial apresenta um novo crescimento refletido no Brasil pelo avanço econômico e político do capital mercantil. Um novo período recessivo na fase “b” do terceiro Kondratiev (1921-1948) oportuniza uma nova etapa de substituição das importações, agora assumida pelo capital industrial. Neste contexto, estão dadas as condições para o desenvolvimento mais substantivo da indústria no Brasil.

Nessa relação dos ciclos longos do capitalismo mundial e a formação das dualidades brasileira podemos situar o desenvolvimento industrial brasileiro iniciado, então, pelo setor de bens de consumo (Departamento – II): alimentos, têxteis e vestuários, formando uma economia produtiva de uso intensivo de mão-de-obra, cujo exército de reserva era alimentado pela população migrante das áreas rurais.

A terceira dualidade básica ocorre sob a hegemonia do capital mercantil, mas com um setor industrial já em condições de desenvolver um dinamismo próprio de substituição de importações. Completa-se, então, na década de 1970, o “edifício industrial”, com a estruturação do novo Departamento – I, a indústria de base ou de bens de consumo produtivo, tornando mais intensivo o uso de capital e menos intensivo o uso de mão-de-obra.

Ao par dessa dinâmica externa de longo prazo, internamente a sociedade assume uma dinâmica de ciclos médios, com duração de uma década, e apresentando fases de crescimento e crise da economia. Nesses movimentos cíclicos da economia e da sociedade, nos períodos de crescimento, realizam-se investimentos em infra-estrutura e em novas tecnologias, promovendo a ampliação da capacidade produtiva e de poupança para além do necessário. Esse acúmulo de infra-estrutura, tecnologia e capital é identificado na etapa seguinte do ciclo como a

capacidade ociosa, ou seja, a ociosidade de recursos que precisa ser utilizada.

A capacidade ociosa é uma das faces da crise. A outra é identificada no que se denomina de pontos de estrangulamento, significando os setores e/ou lugares (regiões, países, etc) onde é evidenciada a necessidade de investimentos e ou de infra-estruturas e tecnologias disponíveis. A solução da crise estaria, então, na transferência dos recursos ociosos para os pontos de estrangulamento. A esse movimento, Rangel (1985, p. 24) denominou de “dialética da capacidade ociosa”.

Cada uma dessas etapas do processo de industrialização do Brasil representa, além de momentos do processo de substituição de importações, formas de inserção na divisão internacional do trabalho. Conforme Mamigonian (1995, p. 74), “cada ciclo médio correspondeu a um degrau da escada de substituição de importações: indústria de bens de consumo simples, indústria de bens de construção, indústria de bens de consumo duráveis e indústrias químicas e mecânica pesada.” Mas, também, pode significar momentos da divisão inter-regional do trabalho, de centralização e ou descentralização industrial no território brasileiro. Esse tema remete para a questão dos processos industriais, enquanto o outro enfoque remete para o estudo do espaço da indústria.

Nesse sentido, a complexidade dos processos produtivos, de circulação e de consumo evidencia ainda mais a necessidade de interpretações das realidades regionais. Em cada região e ou lugar se sobrepõem diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, significando, também, a sobreposição de diferentes momentos ou estágios da divisão territorial do trabalho.

Para trabalhar esse aspecto da localização e das relações espaciais da indústria utiliza-se a noção de circuito espacial de produção e de círculos de cooperação (SANTOS & SILVEIRA, 2001), os quais podem ser os conceitos mediadores para interpretar essa dinâmica, representada na topologia ou topografia das empresas, rompendo com a clássica divisão dos setores da economia: primário, secundário e terciário. Afirmam os autores:

[...] Circuitos espaciais de produção e círculos de cooperação mostram o uso diferenciado de cada território por parte das empresas, das instituições, dos indivíduos e permitem compreender a hierarquia dos lugares desde a escala regional até a escala mundial. [...]. (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 144).

O espaço geográfico brasileiro, cada vez mais fluido, considerando não só a existência, mesmo que desigual, de infraestrutura de transportes e de meios de comunicação, mas também de conhecimentos técnicos e força de trabalho qualificada, ou de condições normativas e fiscais (Zona Franca de Manaus, regime automotivo, guerra fiscal, etc), é palco de especializações territoriais, ou seja, de atualização de fatores de localização industrial. E isso, em muitas situações, acontece também articulado ao processo de modernização da agricultura. A tese da “Região Concentrada” somente é possível e ou compatível neste período histórico do “território usado”.

1.4.4 O espaço da circulação

O espaço geográfico brasileiro também pode ser interpretado na perspectiva da circulação dos homens, das mercadorias, do dinheiro, das ordens e das informações. Essa interpretação pode incluir o processo de formação do território, ou seja, uma leitura da periodização até a atualidade dessas relações, quando o tempo rápido se sobrepõe cada vez mais ao tempo lento, entendendo, porém, que “[...] a fluidez não é uma categoria técnica, mas uma entidade sócio-técnica.” (SANTOS, 1997, p. 219).

A periodização relacionada ao território brasileiro identifica um primeiro período, em que o meio natural podia ser o obstáculo ou o facilitador da circulação; um segundo período, no qual o território incorpora meios técnicos de transportes e de comunicações, tais como: ferrovias, rodovias, portos e aeroportos, telégrafo, viabilizando mais agilidade às importações e exportações, mas também, contribuindo para a integração do território nacional, necessária e ou provocada pelo desenvolvimento industrial; um terceiro período, no qual o meio assume o estágio técnico-científico informacional, acentuando as relações em rede, em todos os níveis escalares: local/regional, macro-regional, nacional e internacional.

A ideia de rede, associada à de território usado, dá qualidade geográfica à análise da circulação. Mais uma vez, a definição de espaço geográfico enquanto um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações será referência para a compreensão dessa dinâmica da organização socioespacial. Se, de um lado, a rede depende dos objetos técnicos, por outro, serão as ações que definirão a sua existência e funcionamento.

Quando a sociedade vivia o seu entorno natural, a circulação também tinha essa dimensão. Já nas etapas seguintes, muda a

abrangência espacial e a intensidade das relações. A rede é cada vez mais um elemento da organização espacial ou uma construção social. Por essa razão,

[...] indivíduos, grupos, instituições ou firmas desenvolvem estratégias de toda ordem (políticas, sociais, econômicas e territoriais) e se organizam em redes. A rede não constitui o sujeito da ação, mas expressa ou define a escala das ações sociais. [...]. (DIAS, 2005, p. 22-23).

A rede ou a circulação é também a expressão da divisão territorial do trabalho local-regional, macro-regional, nacional e internacional. É a natureza não-homogênea do espaço geográfico que define a natureza das redes. As diferenças regionais quanto à infra-estrutura de transportes e comunicação, aos sistemas de engenharia, ou quanto às vocações produtivas e de consumo, serão produto ou também produtoras da circulação. “A criação de fixos produtivos leva ao surgimento de fluxos que, por sua vez, exigem fixos para balizar o seu próprio movimento.” (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 167).

Estudar a circulação na formação socioespacial brasileira é essencial para compreender o movimento da economia, da urbanização e da população. É um tema que perpassa as demais tematizações da Geografia, assim como também pode ser focado na sua especificidade. As realidades espacialmente referidas serão também compreendidas por meio da análise das diferenças qualitativas e quantitativas da circulação.

1.4.5 A população

A população em si não é um tema da Geografia, entretanto, a análise geográfica, em muitas situações, necessita interagir com a demografia para interpretar o movimento socioespacial. A população, para a Geografia, é uma temática que precisa ser interpretada integradamente com a economia política do território, ou seja, com os processos de formação dos espaços da produção, da urbanização e da circulação.

A demografia clássica estuda a população, focando crescimento, estrutura, distribuição e os movimentos migratórios. Mas, essa dinâmica populacional assume significado na medida em que expressa outras dinâmicas sócio-históricas. Com base nas teorias demográficas de Malthus e ou de Marx realizam-se estudos sobre a população, porém,

para que esses estudos tenham uma perspectiva histórica e social é preciso ter o contraponto do contexto. Será com esse conteúdo interpretativo que os conceitos demográficos terão significado concreto: a superpopulação será relativa e não absoluta; as taxas de natalidade, mortalidade e fecundidade, a estrutura etária e de gênero, a expectativa de vida, a distribuição espacial e os movimentos migratórios estarão, necessariamente, referenciados a uma sociedade determinada.

Assim, para a Geografia, a população é parte do espaço geográfico. No estudo da formação socioespacial brasileira, esse tema, ou melhor, as realidades representadas nas questões demográficas estarão transversalmente presentes nos recortes espaciais e temáticos. Poderá ser a própria população um tema de estudo, mas aí, buscando o seu chão nas realidades socioespaciais, no território usado. A população brasileira será, então, a população agrícola ou agrária, a população urbana, migrante, empregada ou desempregada, analfabeta ou alfabetizada, inserida ou não no mundo do consumo de bens duráveis e não duráveis, de serviços de saúde, de educação, de bens culturais e de informações. Estudar a população significa estar atento às novas qualidades e quantidades que darão a efetiva historicidade ao tema.

1.4.6 Geografia política e geopolítica

Identificar, localizar e interpretar a distribuição dos Estados na superfície da Terra, a organização interna e externa e ou as relações entre esses territórios, com ênfase àquelas materializadas pela existência das fronteiras é o que pode ser situado como campo de estudo da Geografia Política. Já a Geopolítica tem correspondência com as relações de poder projetadas pelos sujeitos a partir do território. Trata-se da interpretação e da ação presentes no Estado e ou nas organizações da sociedade civil ou econômica, consideradas na dimensão socioespacial da realidade. Corresponde, então, ao espaço e poder ou de como as definições políticas da sociedade materializam-se estrategicamente no território.

Evidenciar as diferenças entre a Geografia Política e a Geopolítica pode ser uma exigência acadêmica. Essa, porém, talvez não precise ser o centro das nossas preocupações. As aproximações e ou, no limite do raciocínio, a fusão dessas perspectivas de conhecimento e ação é o resultado mais evidente e necessário. O enfoque da Geopolítica para a Geografia pode ter o significado de ruptura com o entendimento de neutralidade desenvolvido ainda no período clássico dessa área científica.

A Geopolítica, considerada na sua concepção clássica, está fundamentada na formação e na unidade dos Estados Nacionais como espaços geográficos de uma sociedade determinada. As sociedades projetam seus territórios na relação com as necessidades biológicas e culturais e, ainda, no processo histórico constroem-se complexas e constituem-se em Estados. Nessa evolução, as referências socioespaciais passam pela existência de fronteiras internas e externas, pelas convergências ou conflitos inter-regionais e ou internacionais.

A interação das condições naturais e da extensão (tamanho) do território, das dimensões qualitativas e quantitativas da população e, ainda, a localização ou posição geográfica são os fatores que resgatam o conceito de espaço vital definido na Escola Alemã de Geografia. A conquista ou o expansionismo dos domínios territoriais torna-se uma necessidade estratégica para a manutenção da vida nas sociedades primitivas e ou para a reprodução do capital e ampliação do poder político nas sociedades modernas. O valor estratégico do espaço se define, então, pelos recursos naturais e pela posição, considerando, nesse aspecto, a maritimidade e a territorialidade, o poder do Estado (e ou do capital) sobre as terras e mares.

As mudanças socioespaciais marcadas pelo fim da Guerra Fria, pela reorganização geoeconômica agora multipolar das relações internacionais, pela concepção de Estado enquanto relação social, ou seja, enquanto espaço de luta e de hegemonia de uma classe e ou fração de classes sociais e, ainda, pelas novas possibilidades de controle ou de transformação sobre a realidade, por meio do uso das novas tecnologias, evidenciam um novo valor estratégico do espaço com novas racionalidades e significados para os territórios.

Num meio cada vez mais técnico-científico-informacional as reservas naturais das florestas e subsolo assumem a condição de capital natural para o presente e ou para realização futura; as distâncias são relativizadas pelos aperfeiçoamentos nos transportes e comunicações; as fronteiras nacionais continuam existindo, porém, com novos significados econômicos e socioculturais. As estratégias socioespaciais estão implicadas com esses novos contextos, produzindo temas e ou mudanças paradigmáticas nas concepções da Geografia Política e ou da Geopolítica (COSTA, 1992; RAFFESTIN, 1993; BECKER, 1995; VESENTINI, 2000).

Na interpretação Geopolítica sobre o Brasil (COUTO E SILVA, 1981) são relacionadas as condições naturais definidoras da permeabilidade do território, permitidas ou não pela existência de bacias hidrográficas e ou pelas formas de relevo e de vegetação. Associadas a

essas condições naturais encontram-se a densidade e a distribuição da população, bem como as vias terrestres de circulação.

Com base nesses aspectos, o autor supracitado define o que denominou de manobra de integração do território brasileiro: um núcleo central e as respectivas extensões peninsulares situadas nas partes nordeste, sul e centro-oeste e, por fim, a ocupação da Hiléia Amazônica. Essa projeção estratégica é, em boa medida, realidade neste último quartel do século XX e início do século XXI.

Concomitante a esse processo de ocupação e transformação do território, acontece, também, a inserção do Brasil em novos estágios da divisão internacional do trabalho ou, então, para usar um termo mais conhecido, em novos estágios da globalização da sociedade.

Essas velhas e novas realidades sugerem também velhos e novos temas para o estudo da Geografia Política e das interpretações Geopolíticas do Brasil. Muitos desses temas serão transversais aos demais temas da Geografia, tais como formação do território e da população, redes de transportes e comunicações, e outros ainda podem ser delimitados ou atualizados. A questão do centralismo x federalismo ou municipalismo pode aparecer em temas relacionados com as políticas públicas da saúde (Sistema Único da Saúde – SUS), da educação (Regime de Colaboração – União, Estados e Municípios) e sociais (programas compensatórios de geração de trabalho e renda como o Bolsa-Família). Ainda, temas relacionados à questão tributária (pacto automotivo, por exemplo), ou à organização política-administrativa do território (novos Estados e novos Municípios). Por fim, as relações internacionais marcadas pelas ações de política externa desenvolvidas com o mundo desenvolvido e subdesenvolvido.

1.4.7 A transversalidade da questão ambiental

Apreender, abstrair e interpretar a realidade é a finalidade do saber científico. Mas, a realidade é complexa e assim precisa ser entendida pelas diversas áreas do conhecimento, na medida em que essas áreas reproduzem as suas especificidades, os seus objetos de estudo. Daí que a atualidade inclui a necessidade de efetivar práticas multidisciplinares ou interdisciplinares. Mas é necessário compreender o significado dessas interações disciplinares. Conforme Santos (1978, p.104),

[...] Quando se fala em multidisciplinaridade se está dizendo que o estudo de um fenômeno supõe uma colaboração multilateral de diversas disciplinas, mas isso não é por si mesmo uma garantia de integração entre elas, o que somente seria atingível através da interdisciplinaridade, isto é, por meio de uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objeto de estudo. [...]

Esse é o caso das questões ambientais, as quais não constituem objeto específico da Geografia, assim como não são os das outras áreas científicas. Suertegaray (2004, p. 192), expressa esse entendimento afirmando que o ambiental “[...] é uma problemática transversal e nenhuma ciência teria plena capacidade de desvendar esta questão isoladamente [...]”. É essa incompletude das interpretações disciplinares sobre o tema ambiental que faz a necessidade da contribuição transversal e multidisciplinar para a compreensão desse enfoque de análise da realidade.

Com esse sentido, as questões ambientais adentram o saber geográfico, reivindicam interpretações da Geografia, porque são partes da complexidade da sociedade e da natureza, estão presentes no espaço geográfico. Para a Geografia, o ambiental é parte do espaço geográfico, dos objetos e das ações naturais e sociais. A análise geográfica inclui essas dimensões e os temas da Geografia do Brasil terão essas transversalidades.

O meio é o lugar, pode ser a região, o território, as paisagens, ou o espaço geográfico. O ambiente é formado pelas condições naturais e pelas condições humanas ou sociais de um lugar. O meio ambiente pode ser, então, o meio ou o espaço geográfico. É essa a dimensão conceitual do olhar geográfico para a denominada questão ambiental.

Assim, as transformações no meio geográfico, proporcionadas pela intensificação dos meios técnicos-científicos-informacionais, produzem novas condições de espaço e tempo para as relações locais, regionais, nacionais e internacionais, e para a interpretação da totalidade sociedade e natureza. Novas divisões territoriais do trabalho constituem novos parâmetros ambientais. Para Becker (1995, p. 293), nesse novo contexto social e tecnológico,

[...] configura-se a questão tecno(eco)lógica, envolvendo conflito de valores quanto à natureza. O ar, a água, as florestas têm valor de existência como estoque de vida e condições de bem-estar. Simultaneamente, as novas tecnologias alteram a noção de valor até então associada a bens obtidos através do trabalho e a natureza passa a ser vista como capital de realização futura. A apropriação de territórios e ambientes como reserva de valor, isto é, sem uso produtivo imediato, é uma forma de controlar o capital natural para o futuro, sobretudo o controle da biodiversidade, na medida em que é a fonte de conhecimento dos seres vivos, o que vale dizer, fonte de poder.

Por esse entendimento explicam-se as guerras, nas quais a disputa por territórios vem associada a reservas naturais de petróleo ou, em futuro breve, talvez a reservas de água, ou então, referidos à biodiversidade, como é o caso da Amazônia brasileira.

Os avanços das tecnologias de informações e comunicação permitiram às ciências naturais um conhecimento de toda a Terra, mas também um conhecimento das possibilidades e probabilidades de esgotamento da natureza. A crise ambiental tem o pressuposto dos limites da natureza e também da humanidade. A concepção do desenvolvimento sustentável, enquanto um procedimento de harmonização das relações entre o econômico e o ecológico, atende aos interesses hegemônicos da globalização capitalista. A temática do desenvolvimento precisa ser compreendida no seu conteúdo político, o que inclui o ambiental como um produto das relações de sujeitos sociais e históricos que socializam a natureza e produzem o espaço geográfico. Assim, os estudos da Geografia serão ambientais ou socioambientais, que é o mesmo que dizer socioespaciais.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL, UM CAMINHO PERCORRIDO

Inventor, fundador ou precursor, a acção do grande homem é suposta olhar para o futuro. Anuncia, precede, inaugura. Mas uma conversão do olhar mostraria que o fundador também é o herdeiro, visto que utiliza, desvia e reutiliza uma multidão de idéias e de materiais já disponíveis na sua época. (PIERRE LÉVY, 1996).

O desenvolvimento da Geografia Escolar no Brasil, durante o século XX, e neste início do século XXI, tem o livro didático como recurso essencial. O uso do livro didático, na condição de manual, é parte da nossa realidade educacional e, por isso, esses materiais constituem a referência mais evidente para o resgate e a análise desta prática de ensino.

Outra referência importante é a própria trajetória da organização do sistema de ensino. A Reforma do Ensino, promovida pela Lei n. 4.024/61, mantém o oferecimento dos cursos primário, secundários – ginásio, clássico ou científico, e colegial. O curso primário, com duração de cinco anos letivos, o ginásio com quatro anos letivos, e os demais cursos secundários com mais três anos letivos. Em 1971, com a nova lei nº 5692/71, passamos a ter o ensino de 1º grau com a duração de oito anos letivos e o de 2º grau com três anos letivos.

Na organização curricular, no que se refere à parte dos conteúdos programáticos, as mudanças acompanharam essa reestruturação. No caso da disciplina de Geografia, tivemos algumas mudanças assim situadas: uma Geografia com informações sobre o Universo e sobre a Terra, sobre a nossa Pátria – o Brasil, sobre o nosso continente – a América e sobre o Mundo representava o conteúdo proposto para o quinto ano primário. Nas primeiras e segundas séries do curso ginásial estudava-se uma Geografia Geral, com uma parte da Geografia Física e uma Geografia dos Continentes. Já para a terceira e quarta séries ficava reservado o estudo da Geografia do Brasil, primeiro uma Geografia Geral e, a seguir, uma Geografia Regional do Brasil.

Com a instituição dos níveis de 1º e 2º graus no ensino brasileiro a partir de 1971, podemos apontar uma correspondência aproximada entre as quatro séries finais do primeiro grau (quinta a oitava série) com a quinta série do curso primário e mais as quatro séries do curso ginásial

em vigor até esse momento. E, a seqüência do curso secundário, teria, então, correspondência com o nível de 2º grau. Nessa nova estrutura organizacional e curricular, o ensino da Geografia do Brasil vem antes do ensino de uma Geografia Mundial ou dos Continentes. Nas quintas e sextas séries é, então, estudado o Brasil geral e regional; nas sétimas e oitavas séries, os continentes. Para o 2º grau desenvolve-se um estudo de Geografia Geral, seguido de uma Geografia do Brasil.

Essas definições de conteúdos curriculares foram novamente alteradas a partir da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), atendendo a uma determinação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/94). Inclusive, vamos ter aí novamente uma mudança nas denominações de 1º grau para Ensino Fundamental, agora com nove anos letivos, e de 2º grau para Ensino Médio, mantendo a duração de três anos letivos (Lei 11.274/2006). Nos itens a seguir vamos detalhar mais essa trajetória.

2.1 A GEOGRAFIA DE DELGADO DE CARVALHO A AROLDO DE AZEVEDO

A Geografia do Brasil⁷, publicada por Delgado de Carvalho, é referência para a Geografia Escolar brasileira. O modelo de análise geográfica e ou de tematização, contido nesta obra, é assumido ao longo do século XX para a definição dos programas de ensino e, por consequência, para a elaboração dos manuais didáticos. Consta de uma primeira parte geral ou de uma Geografia Geral do Brasil, e de uma segunda parte, com uma Geografia Regional do Brasil.

2.1.1 A Geografia geral do Brasil

Na parte geral desenvolve-se inicialmente a “situação geographica” e a definição das fronteiras nacionais. Apresentados esses aspectos gerais, temos, na seqüência, o estudo relacionado com a natureza, por meio dos temas: relevo, litoral, clima, hidrografia e recursos naturais, incluindo as fontes de energia, os recursos do mundo mineral, vegetal e animal.

⁷ A primeira edição, publicada em 1913, sendo que na 4ª edição, em 1928, consta em Nota redigida pelo autor: “Pela primeira vez passará a Geografia do Brasil a formar um único volume.” O nosso estudo tem como fonte a 9ª edição, publicada em 1938.

O estudo do Homem desenvolve-se com os temas da população e do Estado e, numa parte seguinte, com a economia.

A temática da população inclui a formação étnica (indígenas, africanas, europeias e os mestiços), cultural (língua e religião) e, ainda, as informações relacionadas aos censos e às cidades.

Sobre o Estado consta o estudo da divisão política, informações das cidades principais e da organização do governo – os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e, ainda, das instituições públicas da educação.

Quanto à economia nacional, inicialmente são apresentadas as condições gerais do solo (naturais e de propriedade) e, na sequência, a agricultura, tipos de produtos, zonas de cultivo e de criação, as indústrias extrativas e manufatureiras, os transportes e o comércio.

Ao desenvolver a segunda parte do programa e do manual didático, o autor expressa a diferença de objetivos quanto aos estudos gerais e regionais.

[...] O estudo da **geographia geral** do Brasil, que até aqui foi feito, teve por objetivo mostrar, no seu conjuncto, como se distribuem pelas áreas do paiz as principaes feições physiographicas: relevo, climas, águas, vegetação e os factores demographicos exploradores de riquezas naturaes. O problema da **geographia regional** tem agora por fim uma revisão das feições e destes factores, não sob o ponto de vista das unidades administrativas ou Estados, mas sob o ponto de vista das unidades geographicas que existem no paiz. [...]. (CARVALHO, 1938, p. 241, grifos do autor).

Por unidade geográfica entendem-se as unidades (ou regiões) naturais, e não as “creadas pelo homem, pelas tradições históricas ou pela conveniencia política, mas dictadas pelos meios em que o homem vive.” (CARVALHO, 1938, p. 241). As regiões naturais são definidas pelos “meios geographicos”, caracterizados pelas condições de relevo, clima, recursos minerais, vegetais e animais e por suas condições de vida e de trabalho.

[...] Cada região fórma um typo social humano, amoldado a suas exigências naturaes. A região natural é, pois, a base da divisão geographica racional que permite estudar os grupos humanos, compreendendo as razões primordiais de suas características locaes. [...]. (CARVALHO, 1938, p. 242).

Carvalho (1938) define, também, um esquema metodológico para o estudo das regiões, salientando que não se trata de uma simples repetição do que é trabalhado como Geografia Geral do Brasil. Propõe que para cada uma das regiões,

[...] deve ser refeito um esboço do quadro geographico em uma **descrição geral**, seque-se para a localização dos centros históricos e das idades, uma **descrição política**, regional também, e por fim uma **descrição especial**, formada por pequenas monografias que mais em detalhe revelam a actividade humana neste quadro e nestes centros políticos. [...]. (CARVALHO, 1938, p. 242, grifos do autor).

A descrição geral corresponde a uma Geografia Geral – física e humana, a descrição política, a um quadro geral de localização, de informações históricas e demográficas dos Estados, Territórios e cidades. Já a “descrição especial” corresponde ao conjunto de informações que, na época, era possível elaborar a partir dos aspectos econômicos, culturais e de formação das respectivas sociedades regionais.

Outro autor paradigmático da Geografia Escolar brasileira é Aroldo de Azevedo. Sua obra didática segue o mesmo esquema de análise e de tematização definido por Delgado de Carvalho. O quadro comparativo, a seguir, explicita essa semelhança.

Delgado de Carvalho	Aroldo de Azevedo
Geografia Geral do Brasil Situação geographica Fronteiras terrestres Relevo Littoral Clima Hydrografia Recursos Naturaes População Os Estados Economia Nacional	Geografia Geral do Brasil A Terra – Aspectos gerais. Relevo. Litoral. Climas. Hidrografia. Vegetação e fauna. O Homem – A população brasileira. Os tipos étnicos. Imigração e colonização. Línguas e religiões. O alimento e habitação. As fronteiras. A organização político-administrativa. A Economia – Transportes terrestres. Navegação e Aviação. Pequena história da economia. A vida e as riquezas agrícolas. Indústrias extrativas vegetais e minerais. Indústria de transformação. Comércio.
Geografia Regional do Brasil	Geografia Regional do Brasil

Fonte: Obras didáticas de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo.

A importância da produção didática de Aroldo de Azevedo deve-se, principalmente, à presença marcante destes manuais nas escolas brasileiras, sendo, portanto, um dos responsáveis pela consolidação do paradigma a Terra e o Homem na Geografia Escolar brasileira. Além disso, assume com intensidade a ideia de formação patriótica das crianças e da juventude, posicionamento este explicitado já na primeira edição do livro, destinado para a terceira série ginasial, publicado em 1943. Afirma então Azevedo (1950, p. 7):

[...] Quem percorrer suas páginas há de sentir que jamais procuramos esconder a realidade ou falsear os fatos; mas há de verificar, também, que as escrevemos dentro de um sentimento de profunda e absoluta confiança no papel que o Brasil vai representar em futuro não muito remoto. [...] No momento em que os estudos geográficos passam por tão animadora transformação, é com alegria que entregamos êste compêndio ao magistério e a mocidade estudiosa do país. Que ele possa levar consigo um pouco de nossa fé nos futuros destinos do Brasil.

Conforme Wilson dos Santos (1984), Aroldo de Azevedo editou 30 livros didáticos, sendo 23 para o curso ginasial, cinco para o curso colegial, um para o curso primário e um para o programa de admissão ao ginásio. Foram mais de 12 milhões de exemplares vendidos no período

de 1936-1975. Todas essas publicações foram de responsabilidade da Companhia Editora Nacional, com sede em São Paulo.

Assim, considerando a influência decisiva deste autor na formação da Geografia Escolar brasileira e, em particular, para o ensino da Geografia do Brasil, vamos detalhar alguns aspectos das suas publicações didáticas no que se refere aos conteúdos escolares relacionados com o nosso país. Tomaremos como base os livros de Geografia do Brasil destinados para as terceiras e quartas séries ginasial⁸.

No livro da terceira série ginasial, a Geografia Geral do Brasil é trabalhada nas três partes consagradas para os manuais didáticos desse autor, a terra, o homem e a economia.

a) A Terra

A Terra ou o estudo da natureza estrutura-se em capítulos: relevo, litoral, clima, hidrografia, vegetação e fauna. É um texto descritivo e informativo, refletindo a intencionalidade de apresentar um quadro natural, equilibrado e sem grandes obstáculos, ou ainda, apresentando as condições favoráveis ao desenvolvimento do país. Ao situar o Brasil com sua forma triangular, tal como o continente sul-americano, o autor manifesta esse otimismo. E diz:

[...] Nesse ‘triângulo’ de terras tropicais não há exageros nem excessos. Não conhecemos os calores de abrasar, nem os frios enregelantes. Não possuímos regiões desérticas, nem assistimos às chuvas torrenciais a cair durante semanas a fio. Nosso relevo apresenta modestas altitudes, sem trechos intransponíveis. Nossos rios, gigantescos alguns, não costumam ocasionar inundações devastadoras e catastróficas, a não ser excepcionalmente. A idade e a natureza de nossas rochas dão-nos a certeza de que jamais teremos vulcões nem precisamos ter receios dos tremores de terra. [...]. (AZEVEDO, 1950, p. 15).

⁸ Dentre as publicações didáticas de Aroldo de Azevedo constam: Geografia do Brasil – 3ª série ginasial; Geografia do Brasil – 4ª série ginasial; Geografia Humana do Brasil – 3ª série do Curso Colegial; Geografia das Crianças – destinada ao ensino primário; e ainda, Terra Brasileira – Ensino Médio. Completam essas coleções livros de Geografia Geral dos continentes e de Geografia Física.

Assim, a ausência de formações montanhosas, comparadas com os Alpes, os Andes ou as Rochosas, é saudada como uma vantagem. Nosso relevo é representado pela formação de planaltos, planícies e depressões, com destaque para “serras e chapadões”, quebrando a monotonia dessas feições topográficas.

O litoral brasileiro é apresentado em três situações ou localizações: setentrional, oriental e meridional. Um conjunto de informações relacionadas à posição geográfica, à plataforma continental, à profundidade, a correntes marítimas, marés, salinidade e temperatura, e também à localização de ilhas e arquipélagos, são objetos de estudo nitidamente voltados ao destaque dos recursos naturais aí existentes.

Para o estudo dos climas brasileiros são indicadas duas referências. A classificação elaborada por Salomão Serebrenick, com dois tipos climáticos: o tropical e o temperado. Ou a classificação elaborada por Morize-Delgado, com três tipos climáticos: tropical, subtropical e temperado. O texto apresenta as regiões e ou subtipos, modalidades ou variações mais específicas desses tipos climáticos, considerando também fatores como latitude, altitude em relação à temperatura, regime de chuvas e dos ventos. Conforme Serebrenick indica em texto de leitura complementar, os climas brasileiros são favoráveis à atividade humana. “Esse belo e variado clima do Brasil – clima que não conhece excessos de calor e de frio, livre de ciclones e de fenômenos catastróficos.” (AZEVEDO, 1950, p. 58).

Esse entendimento é observado na relação das chuvas e o regime dos nossos rios, quando o texto trata da hidrografia. Para Azevedo (1950, p. 62),

[...] De fato, são as chuvas mais abundantes nos meses de verão que alimentam a maior parte das bacias hidrográficas do Brasil. Daí a circunstância de se registrarem de janeiro a março as épocas de cheias de grande parte de nossos rios. As águas põem-se a subir lentamente, volumosas e barrentas; as várzeas ribeirinhas vêm-se inundadas por algum tempo; mas não tarda que o rio volte de novo ao seu leito normal, sem que se verifiquem catástrofes ou devastações inesperadas. [...].

Os rios são apresentados como complementos indispensáveis da paisagem. Identificados em três grandes bacias fluviais: Amazônica, Platina e do São Francisco. O Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística – IBGE, porém, alterou essa escala de classificação, definindo então oito grandes bacias: Amazônica, Nordeste, São Francisco, Leste, Paraná, Paraguai, Uruguai e Sudeste.

O texto didático de Aroldo de Azevedo localiza e identifica os rios que formam cada uma dessas bacias, utilizando expressões que vêm reforçar as identidades regionais e também nacional: um oceano de água doce – Amazonas; a trindade platina referindo-se aos rios: Paraguai, Uruguai e Paraná; ou a denominação de rio da unidade nacional, atribuída ao rio São Francisco.

Associado ao relevo e à hidrografia e, ainda, com a influência marcante das condições climáticas, os conteúdos didáticos incluem a temática da vegetação e da fauna brasileira. É importante destacar essa associação, mesmo que muito tênue, entre os vários elementos que compõem o quadro natural do Brasil. Consta do texto:

[...] De fato, se examinarmos um mapa fitogeográfico do Brasil, haveremos de verificar que as grandes paisagens botânicas correspondem aos grandes tipos de clima: nas regiões quentes e úmidas, aparecem as florestas exuberantes e compactas, de que são belos exemplos as matas da Amazônia e da Serra do Mar; no Planalto Brasileiro, onde menor se torna a quantidade de chuvas, vamos encontrar as paisagens mais pobres que fazem lembrar as ‘savanas’ de outros continentes e que constituem os nossos campos e as famosas catingas do Nordeste. [...]. (AZEVEDO, 1950, p. 79).

Assim, a vegetação brasileira é identificada nas formações florestais Amazônica e da mata Atlântica, de campos e caatingas, constituindo importantes riquezas naturais. A versão positiva da descrição do nosso quadro natural é completada pela nossa fauna representada por “[...] uma quantidade de animais, com características próprias, que não se destacam por seu tamanho nem por sua ferocidade.” (AZEVEDO, 1950, p. 86).

b) O Homem

A segunda parte inclui o estudo da população e do Estado ou da organização política e administrativa. Para o estudo da população brasileira, o autor apresenta inicialmente dados censitários sobre

crescimento, distribuição e densidade populacional; identifica centros urbanos e estados mais populosos. Os capítulos do referido material didático tematizam, na sequência, os tipos étnicos, imigração e colonização, línguas e religiões, o alimento e a habitação.

Sobre a formação étnica, o texto destaca a maioria branca, com origem nas diversas nacionalidades européias; uma minoria de turcos, sírio-libaneses e japoneses; os mestiços (mulatos, caboclos e mamelucos), destacando nesta mestiçagem os tipos regionais: vaqueiro do nordeste, caipiras ou capiau mineiro-paulista, e no sul, o gaúcho.

Uma imagem, com matiz de preconceito, aparece com referência à formação da população negra e ou ameríndia, mesmo quando a intenção é a de destacar qualidades:

[...] O negro brasileiro é geralmente um forte. Seu gênio é pouco expansivo, sua índole é pacífica e propícia à submissão. Supersticioso, aprecia a prática de ritos fetichistas. Introduziu inúmeros vocábulos em nossa língua, assim como exerceu influência sobre a música brasileira e sobre muitos de nossos costumes. [...]. (AZEVEDO, 1950, p.107).

Também a população indígena é considerada “de fora”, na medida em que influenciou na formação cultural brasileira. O branco europeu seria, então, o “dono da casa”. Passa essa ideia à medida que o texto explicita o entendimento de que a maior parte da população indígena vive completamente isolada da civilização. “Apenas 200 mil índios se encontram em contato com os civilizados, através do Serviço de Proteção aos Índios e das numerosas missões religiosas.” (AZEVEDO, 1950, p. 109-110).

Ainda, sobre a população, é incluído o estudo das correntes de imigração portuguesa, desde o século XV, e de europeus não ibéricos, nos séculos XIX e XX, destacando as formações coloniais do sul do país. As temáticas da língua e da religião, da alimentação e da habitação também integram o conteúdo didático, enfatizando as relações desses aspectos com as influências do meio físico e das origens étnicas e culturais da população.

Sobre a formação territorial há um destaque para o estudo das fronteiras. Três fatores são apontados como determinantes da nossa grandeza territorial: o bandeirismo, a expansão do gado e a obra das

missões religiosas. Seguem estudos específicos sobre as nossas fronteiras setentrionais, orientais e meridionais.

O mapa político do Brasil, identificando, localizando e explicitando informações sobre os Estados, Territórios e Distrito Federal compreende uma apresentação geral da organização político-administrativa das unidades federativas de então.

c) A Economia

A parte da economia completa o quadro dessa visão panorâmica do Brasil. O primeiro tema estudado é o dos transportes terrestres, de navegação e de aviação. Sobre os transportes terrestres cita a formação dos caminhos relacionados à atividade de mineração e com o gado. O desenvolvimento das vias férreas e das rodovias deu-se a partir do surgimento dos veículos automotores. Isso sem deixar de referenciar os meios de transportes, localizados regionalmente, os quais faziam uso da força animal: carros de boi, uso do cavalo e da tropa de burros.

A navegação pelo mar é apresentada como uma forte alternativa de transporte. “Nos tempos coloniais, quando alguém desejava ir do Rio de Janeiro até a cidade do Recife ou ao Pará, não podia ter dúvidas: esperava o primeiro navio que o levasse até lá através das águas do Atlântico.” (AZEVEDO, 1950, p. 176). Algumas informações sobre a navegação de cabotagem entre os portos brasileiros e sobre a navegação de longo curso, ligando com países de outros continentes. Ainda, a navegação fluvial faz parte do estudo, relacionando o uso precário desse recurso às dificuldades naturais apresentadas em rios de planalto.

Sobre aviação comercial, o conteúdo referencia as condições favoráveis de clima, relevo e litoral às grandes distâncias, correspondendo com a extensão do território nacional. Destaca o pioneirismo de Santos Dumont, a formação de empresas como a Varig e a Panair do Brasil, a aviação militar e os serviços do correio aéreo.

A formação histórica da economia brasileira é descrita com base nos grandes ciclos econômicos. “Em todas as épocas, vamos encontrar uma riqueza que predomina sobre as demais de modo absoluto: o pau-brasil, o açúcar, o ouro, o café, etc.” (AZEVEDO, 1950, p. 187). Para cada um desses períodos é informada a região de abrangência, os sujeitos sociais e econômicos envolvidos e as condições naturais existentes. No século XX, o desenvolvimento da industrialização e da policultura na agricultura brasileira identifica, então, outro momento da nossa economia.

O estudo da economia agrícola é organizado em capítulos com foco em temas específicos. As condições favoráveis de abundância de terras, clima, solo e pastagens naturais reforçam a ideia de “um grande país agrícola”. As questões da mão-de-obra indígena, escrava africana, trabalho livre de imigrantes, pioneirismo do caboclo; as relações de trabalho (meeiro, familiar, trabalho nas fazendas); as tecnologias de produção (arado, adubação orgânica, canais e açudes); o combate às pragas (formiga saúva, broca do café,...); os processos de trabalho (roçada, derrubada, queimada, plantio e colheita); a localização e o destino da produção, são incluídas nesse conteúdo escolar.

Um dos capítulos destaca os três maiores produtos: café, algodão e milho; outro identifica a produção de arroz, açúcar, mandioca, feijão, frutas, batata, fumo e cacau; a criação de gado: bovino, suíno, ovino, equino, asinino e muar, além da pesca; os produtos de origem animal: carnes, laticínios, peles e couros, banha.

A temática da indústria destaca o tipo de produção industrial, com origem no extrativismo vegetal e ou mineral, e as indústrias de transformação (têxteis, siderúrgicas, etc). E sobre a questão da energia e as potencialidades das nossas quedas de água, do carvão e do petróleo.

Finaliza essa parte da economia um capítulo sobre o comércio: monopólio de Portugal, no período Colonial, a abertura dos portos (1808), comércio externo e interno.

2.1.2 A Geografia regional do Brasil

A divisão regional do Brasil, proposta pelo Conselho Nacional de Geografia, em 1941, e assumida pela obra didática de Aroldo de Azevedo, tem referência também no trabalho elaborado por Delgado de Carvalho. Vejamos, no quadro a seguir, essas correspondências:

DELGADO DE CARVALHO		AROLD DE AZEVEDO	
REGIÃO	ESTADOS E TERRITÓRIOS	REGIÃO	ESTADOS E TERRITÓRIOS
Brasil Setentrional ou Amazônico	Pará, Amazonas e Território do Acre	Norte	Amazonas, Pará e Territórios do Acre, Rondônia, Rio Branco e Amapá
Brasil Norte-Ocidental	Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Paraíba e Pernambuco	Nordeste Ocidental Nordeste Oriental	Maranhão e Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Pernambuco e o Território de Fernando de Noronha
Brasil Oriental	Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal	Leste Setentrional Leste Meridional	Sergipe e Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal
Brasil Meridional	São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul	Sul	São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul
Brasil Central	Mato Grosso e Goyaz	Centro-Oeste	Mato Grosso e Goiás

Fonte: Obras didáticas de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo.

O conceito de região natural complexa é o elemento definidor do ponto de vista geográfico para a divisão territorial, proposta pelos dois autores anteriormente referidos. As regiões naturais são unidades espaciais individualizadas pela natureza do solo, da topografia, do clima, da vegetação e da fauna. É o conjunto desses elementos que produz as condições de vida e de trabalho da formação regional.

A ideia de “síntese geográfica” está presente enquanto definição do método para o estudo da Geografia do espaço nacional subdividido em regiões. Organizar as informações, descrever as paisagens, física e humana, dessas regiões, é o conteúdo da Geografia. Assim, para o estudo de cada uma das regiões inclui-se a descrição dos elementos do quadro natural, o povoamento, a divisão em Estados, as cidades, a vida cultural, os recursos econômicos e a circulação.

Para se produzir essa definição ou essa divisão regional foi necessária uma interlocução entre os elementos naturais e humanos. A interação das regiões naturais complexas, com os fatores econômicos, políticos e culturais, produz algumas dificuldades para a definição das regiões. As condições naturais estão além das fronteiras políticas e

administrativas, adotadas também como critério para a definição das regiões. São os obstáculos ou as limitações da interpretação da realidade, considerando essa ideia clássica de região geográfica.

Livros didáticos consultados

AZEVEDO, Aroldo. **Geografia do Brasil**: terceira série ginásial – A Terra. O Homem. A Economia. 28. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. 283 p.

_____. **Geografia do Brasil**: quarta série ginásial – As regiões geográficas. 63. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. 237p.

_____. **Geografia das crianças**: destinada ao ensino primário. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. 158 p.

_____. **Terra brasileira**. 39. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. 205 p.

_____. **Geografia humana do Brasil**: para o terceiro ano do curso colegial. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. 253 p.

CARVALHO, Delgado de. **Geographia do Brasil**: livro adaptado no Colégio Pedro II. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938. 481 p.

GICOVATE, Moisés. **Geografia do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1946. 244 p.

_____. **Geografia regional do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. 238 p.

2.2 A GEOGRAFIA DO BRASIL NO 1º GRAU

Esse é o período de vigência da Lei n. 5.692/71, quando acontece a política de implantação dos Estudos Sociais no ensino de 1º grau, fato que também contribuiu para a condensação dos conteúdos relacionados com as disciplinas de História e de Geografia.. Outra mudança está na forma de estudo, em que passam a ser utilizadas técnicas de estudos dirigidos e ou exercícios apresentados em cadernos (descartáveis) para uso dos alunos.

Na proposta de conteúdo de Geografia para as quintas e sextas séries do primeiro grau, no que se refere ao estudo da Geografia do Brasil Geral e Regional, constata-se uma continuidade do paradigma de exposição geográfica da terra e do homem; muda, no entanto, a forma ou a linguagem de apresentação dos textos e das proposições de atividades. Os autores dos livros didáticos buscam elaborar um texto mais direto e ou simplificado e, em alguns casos, são também mais superficiais.

A oferta de livros didáticos acontece com maior diversidade de títulos, autores e editoras⁹. Não é propósito neste momento proceder a uma análise desses manuais didáticos. O que se pretende é identificar alguns elementos contidos nesses materiais para registrar essa etapa da trajetória da Geografia na educação escolar brasileira.

O programa de Geografia para a quinta série apresenta, num primeiro momento, um conteúdo sobre o Universo (planetas,...), sobre orientação e localização espacial e sobre alguns elementos de Cartografia. Uma Geografia Geral do Brasil, focando as temáticas do quadro natural – relevo, clima, vegetação e hidrografia e, na sequência, o quadro humano, descrevendo as temáticas: população, formação do território das cidades, agricultura e pecuária, indústria e comércio, transportes e comunicações.

Para a sexta série, a proposta é estudar as regiões brasileiras, definidas pelo IBGE. O modelo geográfico de estudo segue o mesmo esquema, primeiro o quadro natural, seguido do quadro humano. Na sétima série, quando do estudo da América, o Brasil é incluído no conteúdo como um dos países formadores do continente ou como parte

⁹ Alguns dos autores: Celso Antunes, Igor Antonio Gomes Moreira, Elian Alabi Lucci, Zoraide Victorello Beltrand, Julierme Abreu de Castro, David Marcio Santos Rodrigues, Guiomar Goulart de Azevedo/ Fabiano Marques dos Santos, Melhem Adas. Algumas Editoras: IBEP, Ática, Saraiva, Moderna.

de temas definidos para estudo. Quer dizer, nesta série não é proposto um estudo específico do Brasil.

Assim, o Brasil continua sendo estudado com um enfoque descritivo e informativo, porém, neste período, com uma qualidade talvez empobrecida se comparada ao período anterior, no qual predominou o uso dos manuais didáticos de Aroldo de Azevedo.

Na década de 1990 não presenciamos mudanças ou rupturas no modelo de análise geográfica. Em alguns manuais didáticos, no entanto, houve a apresentação de um texto mais problematizado, e com um conteúdo não apenas informativo, mas também interpretativo do movimento socioespacial, um texto mais próximo do Brasil real. Um texto cujos temas evidenciassem, também, os conflitos e ou as contradições sociais, conforme indicação de Adas (1984, p. 3), na apresentação de um dos seus livros didáticos. “[...] tivemos a preocupação de fazer uma abordagem crítica do nosso país. Acreditamos que, com essa postura, estaremos melhor preparando o aluno para que contribua e participe na construção de um Brasil melhor.”

Também, nesse período, o conteúdo sobre o Brasil geral e regional começa a aparecer concentrado nos manuais didáticos da sexta série. Na primeira parte há um estudo temático geral do Brasil e, numa segunda parte, o Brasil em regiões ou a regionalização do território brasileiro. É oportuno observar que, em alguns casos, os mesmos autores e editoras reconstituíram suas coleções didáticas das décadas anteriores e produziram esses avanços qualitativos.

Nos estudos temáticos, numa escala de Brasil, são evidenciados problemas ou indicadores sociais ou socioambientais; é então analisado o crescimento urbano e os problemas daí decorrentes, tais como: o desemprego, a violência, a infra-estrutura, etc. Palavras como subdesenvolvimento, periferia, dentre outras, passaram a fazer parte do vocabulário didático. Novos temas representativos da realidade socioespacial ou socioambiental são incluídos nos programas de ensino, explicitados por meio dos livros didáticos.

Outra diferença importante é a definição assumida por alguns autores quanto à regionalização do território brasileiro em três regiões geoeconômicas: nordeste, centro-sul e amazônica. Essa regionalização é mais identificadora e coerente com o processo de formação e com a atualidade socioespacial do Brasil. E, nesta regionalização observa-se ainda a identificação de sub-regiões, oportunizando um conteúdo mais integrado com as realidades regionais.

Livros didáticos consultados

ADAS, Melhem. **Geografia: aspectos humanos e naturais da Geografia do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1984. 159 p.

_____. **Geografia: noções básicas de Geografia**. São Paulo: Moderna, 1994. 165 p.

_____. **Geografia: o Brasil e suas regiões geoeconômicas**. São Paulo: Moderna, 1994. 184 p.

ANTUNES, Celso. **Geografia do Brasil: primeiro volume**. São Paulo: Editora do Brasil, 1968. 204 p. (Coleção Didática do Brasil – Série Ginásial).

_____. **Geografia do Brasil: segundo volume**. São Paulo: Editora do Brasil, 1968. 190 p. (Coleção Didática do Brasil – Série Ginásial).

BELTRAME, Zoraide Victoello. **Geografia ativa: 5ª série, 1º grau**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1973. 200 p.

_____. **Geografia ativa: 6ª série, 1º grau (as regiões brasileiras)**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1973. 220 p.

_____. **Geografia ativa: Brasil: a paisagem regional humanizada**. 40. ed. São Paulo: Ática, 1994. 231 p.

LUCCI, Elian Alabi. **As regiões brasileiras: trabalho dirigido de Geografia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1974. 190 p.

_____. **Geografia, homem & espaço: a natureza, o homem e a organização do espaço**. São Paulo: Saraiva, 1991. 176 p.

_____. **Geografia, homem & espaço: a organização do espaço brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1993. 160 p.

_____. **Geografia, homem & espaço: a natureza, o homem e a organização do espaço**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 208 p.

_____. **Geografia, homem & espaço: a organização do espaço brasileiro**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 256 p.

MOREIRA, Igor. **Geografia nova**: as paisagens brasileiras (1º grau, volume 2). São Paulo: Ática, 1982. 176 p.

_____. **Geografia nova**: as paisagens brasileiras (1º grau, volume 2). 4. ed. São Paulo: Ática, 1986. 128 p.

_____. **Geografia nova**: o espaço brasileiro (1º grau, volume 2). 39. ed. São Paulo: Ática, 1999. 144 p.

RODRIGUES, David Márcio Santos. **Geografia do Brasil**: curso ginásial. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1969. 223 p.

2.3 GEOGRAFIA DO BRASIL NO 2º GRAU

O modelo de Geografia do nível ginásial ou da etapa seguinte do curso secundário, consolidado mediante os manuais didáticos de Aroldo de Azevedo, compreende momentos distintos em cada uma das séries deste nível de ensino.

Na primeira série, a proposta de conteúdo inclui uma introdução geral sobre a ciência geográfica e uma Geografia Física Geral, com o estudo da terra e do universo, dos climas, da hidrografia e do relevo terrestre. Para a segunda série, consta o estudo de uma Geografia Regional, numa escala continental e mundial, incluindo os aspectos físicos e humanos das paisagens geográficas.

A geografia do Brasil é, então, estudada na terceira série, iniciando-se pela posição e ou situação geográfica do Brasil e a formação das nossas fronteiras, ressaltando as dimensões continentais do nosso país. A seguir, mantendo-se no modelo a Terra, o Homem e a Economia, vem o estudo das bases físicas, da população, da agricultura, da indústria, do comércio e dos transportes.

A Geografia desenvolvida no 2º grau, a partir da década de 1970, segue o mesmo modelo. Não há um primeiro momento mudanças paradigmáticas. Uma referência forte, nesse período, é o livro didático Geografia Geral e do Brasil, de autoria de Igor Moreira, amplamente utilizado neste nível de ensino.

Esse autor mantém-se fiel ao modelo da terra, do homem e da economia, mesmo não se utilizando diretamente dessas palavras-chave. Assume as concepções de objeto e método da Geografia Clássica e

define a Geografia Física como “o estudo explicativo do espaço natural” e a Geografia Humana como “o estudo explicativo do espaço elaborado pelo homem”. Ressalta, ainda, o caráter didático dessa divisão, considerando que os espaços já não são “puramente naturais”. Reforça, no entanto, a idéia do estudo do Físico, “[...] como suporte, como recurso indispensável para que a Geografia Humana explique a organização (utilização) do espaço e sua repercussão na paisagem.” (MOREIRA, 1987, p. 11).

Assume, também, a concepção de Geografia Geral, considerando o estudo das temáticas em uma escala mundial e ou de Geografia Regional, quando a referência é uma escala definida como um país ou região, no caso, a Geografia do Brasil.

Assim, o estudo do “espaço natural” é apresentado em dois momentos: sobre os fatores naturais – clima, relevo, solo, hidrografia, vegetação, fauna e estrutura geológica; e sobre as grandes paisagens naturais – regiões tropicais, desertos e semidesertos, regiões temperadas, zonas polares e as áreas de altas montanhas.

Sobre clima, o estudo é informativo, focando as definições de tempo e clima, os elementos do clima (temperatura, vento e chuva), os fatores climáticos em relação às latitudes e altitudes e as dinâmicas das massas de ar, finalizando com os tipos de climas, considerando a classificação de Köppen.

O relevo e o solo são referidos quanto à dinâmica de formação relacionada aos fatores internos (tectonismo) e aos fatores externos, promovidos pelos agentes de destruição, transporte e sedimentação de materiais (rios, chuvas, geleiras, ventos, mares,...). Ainda, conceitua os tipos de relevo e de solos. E, associado aos fatores climáticos, de relevo e solo, apresenta as formações vegetais de florestas e de campos.

Na parte seguinte é apresentado o conteúdo referente às paisagens naturais ou as regiões naturais. As regiões tropicais, situadas entre os trópicos, é a área onde se desenvolvem florestas equatoriais e tropicais, e as savanas. No Brasil, temos a Hiléia Amazônica e a Mata Atlântica, os Cerrados e as Caatingas constituem manifestações dessas paisagens. Os desertos e semidesertos são zonas caracterizadas pela escassez de água. O autor chega a apresentar uma referência ao semi-árido nordestino sem, no entanto, afirmar de que se trata desse tipo de região natural. Da mesma forma, não são próprias do espaço brasileiro as zonas polares e as áreas de altas montanhas, citadas no manual didático na parte de Geografia Geral do manual didático em questão.

Já as regiões temperadas, de latitudes médias, entre os trópicos e os círculos polares, são espaços onde se desenvolvem, segundo Moreira

(1987), as florestas de folhas caducas, os campos temperados (Pampa Platino) e as florestas de coníferas, nas quais inclui as formações de araucárias existentes no Planalto Meridional do Brasil.

Na seqüência, o livro apresenta as Unidades de Estudo, focando a população, o espaço agrário e os espaços industrial e urbano. Nessas Unidades inclui uma Geografia Geral e, também, informações sobre o Brasil. Por fim, apresenta uma Unidade sobre o espaço brasileiro.

Na Unidade sobre a população consta, num primeiro momento, uma visão geral sobre a organização social e econômica dos sistemas socioeconômicos (capitalismo e socialismo) e sobre a divisão, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, conceituando também países de primeiro, segundo e terceiro mundo. Os capítulos seguintes incluem conteúdos sobre a demografia mundial e do Brasil: distribuição, crescimento, estrutura e movimentos migratórios.

O estudo do espaço agrário apresenta, num primeiro momento, alguns elementos gerais e conceituais dessa especificidade da Geografia, como as atividades agrárias e os fatores naturais, as formas de organização e transformação espacial, incluindo os sistemas de uso da terra, os tipos de cultivo e a estrutura fundiária. Esses elementos gerais e conceituais são trabalhados num capítulo seguinte, relacionados à agropecuária no Brasil. O tema do extrativismo e da pesca no Brasil finaliza essa parte do estudo.

É trabalhada a associação dos temas indústria e urbanização, enquanto processo, incluído no contexto pós-Revolução Industrial. Sobre a indústria, são apresentados os conceitos relacionados aos tipos industriais de bens não-duráveis, duráveis e de capital; os fatores de localização industrial, tais como: energia, matéria-prima, transportes, mão-de-obra, capital e mercado. Segue-se uma visão geral da indústria e da urbanização no mundo desenvolvido e subdesenvolvido.

Sobre a indústria no Brasil, o conteúdo proposto apresenta informações sobre os recursos minerais e as fontes de energia, a localização e os tipos de produção industrial. Quanto ao urbano, temos uma conceituação sobre as funções urbanas, rede e hierarquia urbana, o crescimento e alguns problemas urbanos. Ainda, um conteúdo sobre os transportes e as atividades de comércio.

A Unidade sobre o espaço brasileiro assume as características de uma Geografia Regional, focando os aspectos físicos e humanos do Brasil e das regiões brasileiras.

Nas décadas de 1980/90, a Geografia no 2º grau apresentou algumas mudanças qualitativas a partir do movimento da ciência geográfica, identificado como “Geografia Crítica”¹⁰. Alguns autores¹¹ empenharam-se na produção de manuais didáticos que incluíssem as novas concepções e temáticas de uma Geografia voltada para a ruptura com o caráter descritivo e informativo desse conteúdo escolar. Resulta desse processo um texto didático, com mais informações e qualidade de análise, um texto mais problematizador e identificado com as dimensões socioespaciais ou socioambientais da realidade brasileira e mundial. Conceitos tais como desenvolvimento e subdesenvolvimento, em vias de desenvolvimento, subdesenvolvido e industrializado passam a integrar esses materiais didáticos.

Os novos manuais didáticos conservam, ainda, algumas características da Geografia Clássica, ao mesmo tempo em que buscam renovar métodos e conceitos e ou apresentar uma reorganização ou reordenação das temáticas. É o caso, por exemplo, da produção didática de José William Vesentini, cujos manuais para o 2º grau, publicados em primeira edição na década de 1980, apresentam os capítulos sobre as paisagens naturais, não como a primeira parte, e sim, após os estudos da formação do território e da população ou, ainda, da economia. O autor argumenta que “[...] não se trata de uma simples inversão, mas de uma nova maneira de encarar a natureza, que passa a ser estudada enquanto recurso para o homem, como elemento da dinâmica social.” (VESENTINI, 1996, p. 3). A intenção é, certamente, também, romper com a ideia de descrição da base física como suporte ou palco da paisagem humana.

No estudo da natureza, porém, essas publicações apresentam continuidades e mudanças. No manual sobre Geografia do Brasil são apresentados os fatores ou os elementos do quadro natural e, num segundo momento, as grandes paisagens naturais, seguindo o mesmo roteiro de manuais tradicionais de autores clássicos.

Mudanças aparecem, por exemplo, no estudo do clima. A classificação de Köppen é questionada e considerada tradicional. É

¹⁰ O movimento da “Geografia Crítica”, no Brasil, tem como referência a realização do 3º Encontro Nacional de Geógrafos (1978), em Fortaleza. Também a publicação de obras focando questões filosóficas e epistemológicas da Geografia de autores, dentre os quais podem ser destacados, Yves Lacoste e Milton Santos. Mas uma Geografia Social no Brasil antecede esse período se atentarmos para as publicações, por exemplo, de Josué de Castro, Manuel Correia de Andrade, Armen Mamigonian, etc.

¹¹ José William Vesentini, Melhem Adas, Diamantino Pereira, Douglas Santos, Marcos Carvalho, etc.

adotada a climatologia dinâmica, com a classificação de Strahler, produzindo, então, uma leitura diferenciada dos climas no Brasil.

Sobre o relevo também são apresentadas diferentes classificações, desde a mais tradicional, de Aroldo de Azevedo, até a oficializada pelo IBGE, e ou, a classificação elaborada por Aziz Nacib Ab'Saber e, mais recentemente, a classificação elaborada por Jurandir Ross.

Também, na parte da vegetação, o conteúdo está focado não apenas no quadro original, mas principalmente sobre as modificações produzidas pela intervenção do homem, relacionando esse aspecto às temáticas socioambientais.

Outra mudança importante, assumida por esses novos manuais, é a de uma leitura mais integrada da natureza, a partir da proposta de definição dos domínios morfoclimáticos, elaborada por Aziz Ab'Saber. No caso do Brasil, são estudados os domínios: Amazônico, Cerrado, Mares de Morro, Caatinga, Araucárias e Pradarias, além das faixas de transição.

A natureza, associada a temáticas socioespaciais ou socioambientais, representa, também, uma qualificação desse conteúdo. No entanto, esse aspecto oportuniza alguns questionamentos, ainda hoje não totalmente resolvidos: é o caso do viés ecologista das questões ambientais, sempre associadas ao ambiente natural, quando o mais coerente seria assumir a transversalidade desse tema em todos os conteúdos geográficos. Os manuais desse período apresentam um capítulo específico para tratar do ambiental.

As tentativas de superação da dualidade física e humana e a busca de um enfoque socioespacial integrado, certamente, é uma das preocupações de alguns desses autores identificados com a “Geografia Crítica” quando incluem conteúdos relacionados com a natureza no estudo de outras temáticas. Por exemplo, hidrografia e ou geologia, com energia ou indústria; clima e solos com agricultura; geologia com indústria.

Sobre a (re) organização das demais temáticas, incluídas nos manuais didáticos e, em decorrência, enquanto conteúdo curricular do 2º grau, é necessário observar que não há mais um modelo único, como aquele apresentado pela Geografia Clássica. Cada autor organiza o conteúdo numa sequência, e com denominações por ele entendidas como mais adequadas. Talvez o que permanece é uma referência aos grandes temas da Geografia Clássica, ou seja, população, agrário, indústria, urbano e circulação.

Livros didáticos consultados

ADAS, Melhem. **Panorama geográfico do Brasil**: contradições, impasses e desafios socioespaciais. São Paulo: Moderna, 1998. 596 p.

MAGNOLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. **A nova geografia**: estudos de Geografia do Brasil. São Paulo: Moderna, 1992. 313 p.

_____. **A nova geografia**: estudos de Geografia do Brasil. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. 378 p.

MOREIRA, Igor. **O espaço geográfico**: geografia geral e do Brasil. 24. ed. São Paulo: Ática, 1987. 280 p.

PEREIRA, Diamantino; SANTOS, Douglas; CARVALHO, Marcos de. **Geografia, ciência do espaço**: o espaço brasileiro. 2. ed. São Paulo: Atual, 1994. 254 p.

VESENTINI, José William. **Brasil, sociedade e espaço**: Geografia do Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. 272 p.

_____. **Sociedade e espaço**: geografia geral e do Brasil. 9. ed. São Paulo: Ática, 1987. 209 p.

_____. **Sociedade e espaço**: geografia geral e do Brasil. 33. ed. São Paulo: Ática, 1996. 351 p.

2.4 A GEOGRAFIA DO BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

2.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

O documento referência para a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia dos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, foi publicado em 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Consta dos objetivos gerais deste nível de ensino, a caracterização geral, os objetivos da área e especificação dos ciclos e ou séries, contemplando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Ainda, a interação da

Geografia com os temas transversais, definidos enquanto espaços didáticos para a interdisciplinaridade.

Num primeiro momento, o texto faz uma análise dos limites pedagógicos da Geografia Tradicional e ou de propostas curriculares, elaboradas por estados e ou municípios, com a perspectiva de renovação dessa prática de ensino. Aponta indefinições e problemas nesses conteúdos, tais como: abandono das categorias de análise geográficas e do estudo da natureza; modismos na definição de temáticas; perspectiva conteudista, desconsiderando a aprendizagem de procedimentos e atitudes; dualidade da Geografia Física e Geografia Humana ou uma abordagem social, tornando a natureza um apêndice no estudo, ou o estudo da natureza em si e, em consequência, não assumindo uma abordagem socioambiental própria da Geografia; perspectiva informativa de conteúdos prontos, em detrimento de uma perspectiva problematizadora e de construção de conhecimentos no processo didático.

O texto assume um caráter propositivo de um ensino que se pretende informativo e formativo de uma Geografia Escolar, com o objetivo de “[...] estudar as relações entre o processo histórico de formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir da sua paisagem.” (BRASIL, 1998, p. 26). A análise geográfica proposta concebe o espaço como o “[...] o objeto central do estudo, e as categorias ‘território’, ‘região’, ‘paisagem’ e ‘lugar’ devem ser abordadas como seu desdobramento.” (p. 27).

A explicitação dessas categorias e ou conceitos define ou recupera o enfoque geográfico para essa área de ensino, referencia a ideia de cidadania enquanto sentimento de pertencer a uma realidade socioespacial da qual ele, o aluno e cidadão, também pode ser sujeito de ou em transformação.

A ideia é trabalhar um conteúdo contextualizado e (re) significado, a partir das relações que podem ser identificadas e problematizadas com as diferentes situações de vivências e com a complexidade social. Também, nesse sentido, aponta-se para a superação de abordagens lineares e mecanicistas, considerando as escalas cartográficas e geográficas de análise. O entendimento posto enfatiza que:

[...] O local e o global formam uma totalidade indissolúvel. Dependendo da necessidade e da relevância que se queira dar a algumas especificidades de um tema, o tempo de permanência do estudo em uma das escalas dependerá do campo de interesse do professor definido por seu programa. [...]. (BRASIL, 1998, p. 31).

A (re) definição da abordagem geográfica implica, também, na (re) definição das formas, incluindo na concepção de conteúdo escolar os procedimentos e ou as atitudes formativas. Assim, as práticas de ensino

[...] envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. [...]. (BRASIL, 1998, p.30).

Para o desenvolvimento dessa perspectiva curricular é também colocado como fundamental a opção em se trabalhar eixos temáticos e temas transversais, enquanto formas de oportunizar práticas interdisciplinares. Quer dizer, um conteúdo também construído no processo, pelo menos em parte, favorecendo e ou necessitando interagir com diferentes linguagens, tais como: literatura, imagens (fotos, vídeos, etc.), gráfica, cartográfica e da informática.

A proposta de seleção e organização dos conteúdos de Geografia parte, então, de um conjunto de eixos temáticos, norteadores das demais escolhas de temas e itens, os quais serão estudados. Os eixos temáticos expressam as intenções do trabalho com os alunos: produzir a compreensão da realidade; a diversidade do mundo atual e de como as paisagens, lugares e territórios são aí construídos; o conhecimento geográfico como meio de compreender e explicar a vida, considerando que o conjunto de temas expresse conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os eixos temáticos sugeridos para o terceiro ciclo, são os seguintes: a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão

do mundo; o estudo da natureza e sua importância para o homem; o campo e a cidade como formações socioespaciais; a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.

O primeiro eixo temático, portanto, trata da Geografia e dos conceitos geográficos. Mas, não se trata de ensinar o que é Geografia e ou passar definições sobre os conceitos. O que se propõe é a definição de temas e, mais particularmente, de itens que expressem situações reais sobre os quais se estará elaborando leituras geográficas.

O segundo eixo temático está focado no estudo da natureza e nas questões definidas como socioambientais. Assim como no eixo anterior, podemos entender esses estudos atendendo a concepções da Geografia Geral. No caso, estudam-se os elementos da natureza: relevo, clima, hidrografia e vegetação; os domínios naturais e os processos de intervenção ou interação com o homem ou a sociedade. Alguns itens são trabalhados situando o espaço brasileiro, porém, isso não constitui um conteúdo de Geografia Regional ou do Brasil. Predomina ou permanece a ideia de uma Geografia Geral.

Esses primeiro e segundo eixos temáticos correspondem aos conteúdos programáticos e ou estão incluídos nos manuais didáticos das quintas e ou das sextas séries (atualmente pela nova legislação, sexto e sétimo ano – Lei 11.274/2006) do ensino fundamental. Nesses manuais (também nos das demais séries) os eixos temáticos e temas são, via de regra, organizadores das Unidades Temáticas, que se desdobram em capítulos, os quais terão algumas correspondências com os itens explicitados no documento dos PCNs.

A Geografia do Brasil é trabalhada com mais ênfase no terceiro eixo temático, correspondendo ao conteúdo programático da sexta série (sétimo ano). Aqui, o texto dos PCNs faz referência ao conceito de formação socioespacial, enquanto uma categoria de análise, citando inclusive que essa categoria

[...] amplia a compreensão do fato de que o espaço, como território e lugar, guarda uma historicidade intrínseca em todas as suas transformações. Com essa categoria é possível compreender e ensinar aos alunos que qualquer paisagem urbana ou rural guarda em si, na forma como está representada, heranças de um passado mais próximo ou distante. [...]. (BRASIL, 1998, p.66).

É oportuno observar que o conceito de formação socioespacial, proposto por Santos (1979), não apenas enquanto categoria, mas também como método geográfico, é ignorado pelos manuais didáticos e também não é explicitado nos manuais dos professores, incluídos na produção editorial, patrocinada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal atitude sugere que esse conceito seja negligenciado em consequência da crítica apressada, desenvolvida no texto dos PCNs e ou por alguns autores de livros didáticos, quando se referem a esse paradigma metodológico associado com uma concepção da “Geografia Crítica”.

Os temas incluídos ou sugeridos envolvem o estudo da dimensão histórica do espaço, o processo ou a formação do moderno capitalismo agrário e da sociedade urbano-industrial, dialeticamente implicado com as formas ou as relações sociais pré-existentes. As mudanças nas relações de poder, conflitando as velhas oligarquias e os novos capitalistas agrários e ou urbano-industriais e, ainda, a emergência de um proletariado urbano e de segmentos fundantes de movimentos sociais urbanos e rurais (sem-teto, sem-terra,...) pautam o estudo sobre o novo papel do Estado na formação brasileira. Essas mudanças implicam, também, em alterações ou deslocamento do papel ou do lugar político, econômico e social das regiões.

Ainda, neste eixo temático é focada a questão da cultura e do consumo, sendo sugerido um corte temporal a partir da década de 1950, quando se acelera o processo de urbanização e modernização da sociedade brasileira. O propósito é tematizar as mudanças ocorridas em função da ação ou presença dos meios de comunicação e das novas possibilidades de consumo das populações rurais e ou urbanas, focando, também, a partir das mudanças ocorridas nas paisagens.

O quarto eixo temático inclui a Cartografia como um recurso para o ensino de Geografia. No estudo dos fenômenos naturais ou sociais, o uso da linguagem gráfica ou cartográfica, em diferentes escalas de representação, é apontado como essencial para uma Geografia Escolar renovada e atual. Assim, o propósito é trabalhar a alfabetização cartográfica e desenvolver atividades que desafiam o aluno a ser leitor ou mapeador das informações socioespaciais, interpretadas por essas formas de representação ou exposição.

O quarto ciclo está relacionado com as sétimas e oitavas séries (oitavo e nono ano) do ensino fundamental. O texto dos PCNs faz, nessa etapa, uma referência às necessidades e interesses de jovens e adolescentes em ampliar o seu universo de conhecimentos e, junto a essas vontades, a capacidade de compreender outros níveis de

complexidade teórica e metodológica. Esse contexto exige mais da escola e, particularmente, da Geografia e suas tematizações. Enfatiza o texto, que:

[...] os temas geográficos podem avançar muito mais sobre os aspectos teóricos, metodológicos e práticos em relação aos conceitos que a Geografia trabalha, tanto aqueles de ordem epistemológica como aqueles que se relacionam ao desenvolvimento de procedimentos e atitudes no campo sociocultural e ambiental. [...]. (BRASIL, 1998, p. 92).

São muitas as possibilidades de eixos temáticos. As sugestões apontam para

[...] temáticas relativas à presença e ao papel da sociedade e suas interações com a natureza, nas dimensões técnicas e culturais que envolvem a apropriação e a transformação dos territórios, o modo de produzir e pensar o mundo nas sociedades atuais, discutir os grandes dilemas de diferentes fases da história das técnicas, do trabalho, da cultura e das concepções de natureza, buscando compreender a Geografia numa perspectiva ampliada. [...]. (BRASIL, 1998, p.92).

O desafio está em trabalhar essa diversidade e complexidade temática com um enfoque geográfico, considerando, para isso, procedimentos ou pressupostos, tais como: observação e descrição, as interações e as explicações, a territorialidade e a extensão, a analogia ou a comparação entre os lugares¹². Apesar de situar que os temas podem ser regionais e ou sobre o Brasil, a ênfase é dada às escalas local e global, diminuindo a importância ou, ao menos, a centralidade do Estado-Nação como escala de informação e análise.

Os eixos temáticos sugeridos para o quarto ciclo são os seguintes: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; um só mundo e muitos cenários geográficos; modernização, modo de vida e problemática ambiental.

¹² É oportuno lembrar que para a elaboração do discurso geográfico, a Geografia Clássica definiu princípios de método. São eles os princípios da extensão, da analogia, da causalidade, da conexidade e da atividade. Ver mais em Correia (1989a).

No primeiro eixo temático, os temas propostos sugerem o estudo das questões dos transportes e das comunicações, sempre relacionados à ideia de rede ou da circulação de pessoas, mercadorias, ideias e ou informações.

O segundo eixo temático busca desenvolver o estudo numa escala mundial e ou das regionalizações, produzidas nesse nível escalar. São questões relacionadas com o atual período da globalização, das relações ou conflitos entre as nações, das fronteiras regionais ou nacionais. Ainda, propõe uma ênfase ao estudo do Mercosul e às paisagens e diversidades territoriais do Brasil.

No terceiro eixo temático a ênfase é dada às questões ambientais relacionadas aos avanços científicos e tecnológicos e ao uso e exploração dos recursos naturais, no espaço agrário e no espaço urbano-industrial. Também, há um foco nas questões ambientais situadas no Brasil e, ainda, sobre os movimentos e políticas ambientalistas no mundo.

2.4.2 A Geografia nos livros didáticos do ensino fundamental

Podemos perceber nos Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto documento referência para as definições curriculares, uma orientação que oferece amplas possibilidades para uma prática de ensino renovada da Geografia Escolar. As editoras de manuais didáticos assimilaram essa perspectiva e, aliado ao fato da presença ativa do livro didático nas práticas escolares, tornaram esse recurso o principal vetor das novas bases curriculares. É oportuno constatar, nesse período, avanços qualitativos nessas publicações. Vários fatores podem ter contribuído para isso, dentre eles, o próprio sistema de avaliação, instituído através do PNLD. Conforme Sposito (2006, p. 56),

[...] o livro didático tem, no Brasil, ao longo dos últimos vinte anos, suas características transformadas, pelas leituras críticas que dele se fizeram na universidade e pela implantação das políticas de avaliação que os diferentes governos vêm organizando há bastante tempo. [...].

A observação e análise das coleções de livros didáticos, selecionadas pelo PNLD, e incluídas no Guia de Livros Didáticos, edições de 2005 e de 2008, permitem algumas interpretações significativas. Também é possível identificar o foco de interesse da

presente pesquisa, que é o estudo da Geografia do Brasil. Não é objeto, no presente estudo, uma avaliação particularizada das coleções e ou manuais específicos. O que se pretende é identificar as tendências predominantes ou as escolhas teóricas e metodológicas da Geografia e do ensino de Geografia do Brasil, que definem esse novo momento da organização e das práticas curriculares.

Uma primeira constatação pode estar relacionada com a concepção de espaço geográfico. Esse conceito assume a centralidade enquanto objeto de estudo na Geografia Escolar, interagindo com os demais conceitos articuladores da análise socioespacial: paisagem, lugar, região e território. O enfoque de uma Geografia renovada, do ponto de vista metodológico, envolve uma compreensão também atualizada desses conceitos. Daí o entendimento do espaço enquanto produto histórico, social e cultural, contemplando a totalidade ou a unidade sociedade e natureza; a paisagem natural e cultural, enquanto expressão das diversidades dos lugares, e entre os lugares; o território como produto histórico e cultural definido pelas relações de poder e ou pelas dimensões geopolíticas; a região enquanto definição de recortes socioespaciais em diferentes escalas geográficas e cartográficas; e o lugar como o espaço da identidade, do pertencimento, do cotidiano do aluno, ou na compreensão do espaço vivido, percebido, ou ainda, compreendido como o local.

Com esses fundamentos conceituais os conteúdos programáticos objetivam apresentar uma análise geográfica, com informações atualizadas e com tematizações relacionadas aos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais e naturais, buscando atender ou apreender a diversidade e ou a complexidade da sociedade brasileira e mundial. Os temas de estudo apresentados em itens ou capítulos, compondo unidades temáticas dos manuais didáticos, contemplam todos esses aspectos.

Essas indicações metodológicas e de possíveis focos de tematizações, na organização dos conteúdos da Geografia Escolar, apontam para rupturas significativas com a Geografia Tradicional, e consideram algumas continuidades em relação ao que já vinha sendo construído, tendo como referência os parâmetros da “Geografia Crítica”. Mas, também, se constatarem permanências ainda próprias de um currículo informativo e de conteúdos programáticos pré-estabelecidos.

Coerentemente com o texto referência dos PCNs, a maioria dos manuais didáticos define para a quinta série (sexto ano) do ensino fundamental um conteúdo que compreende uma introdução geral dos conceitos e linguagens geográficas e cartográficas; para a sexta série

(sétimo ano), o estudo da Geografia do Brasil Geral e Regional; para a sétima e oitava séries (oitavo e nono anos), o estudo de temáticas gerais numa escala mundial, macro-regional e ou continental. Ou seja, mantém-se a mesma distribuição de conteúdos já praticados no ensino de 1º grau, anterior à edição dos PCNs.

Sobre Geografia do Brasil, a quase totalidade desses livros didáticos continua apresentando uma parte de Geografia Geral do Brasil, focando estudos sobre natureza, população, espaço agrário, espaço urbano-industrial e circulação. E, numa segunda parte, a regionalização e as regiões brasileiras. Ou as cinco macro-regiões: Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Norte, tal como são definidas pelo IBGE; ou as três regiões geoeconômicas: Nordeste, Centro-Sul e Amazônica, conforme proposição de Geiger (1966), publicada no Atlas Nacional do Brasil (IBGE/CNG).

O que muda nesses conteúdos sobre o Brasil são as formas de apresentação ou de (re) organização temática e um texto mais sintonizado com uma análise socioespacial da realidade brasileira, além da qualificação das ilustrações, das formas gráficas e cartográficas de representação das informações.

Essas mudanças na forma e conteúdo dos manuais didáticos implicam, também, em novas concepções metodológicas do ensinar e aprender. No caso, os alunos e professores são instigados a participar ativamente na elaboração do conhecimento, desenvolvendo a capacidade crítica e a cidadania. Aposta-se em concepções socioconstrutivistas, que vivenciem o saber do aluno e concebam o professor enquanto sujeito mediador das aprendizagens.

Nessa perspectiva, acompanham os capítulos e ou unidades temáticas sugestões de atividades que incluem o uso de diferentes linguagens, tais como: imagens (fotos e ou vídeos,...) informática, gráfica e cartográfica e, ainda, a arte e a literatura. Também, a indicação de fontes de pesquisa (livros, periódicos, sites, filmes,...) e sugestões para a realização de trabalhos de campo.

O propósito ou a intencionalidade desses recursos didáticos é a de não só trabalhar com a dimensão conceitual dos conteúdos, mas também com o desenvolvimento das dimensões atitudinais e procedimentais desse fazer pedagógico. Assim, com o desenvolvimento das práticas pedagógicas, os alunos estariam, também, desenvolvendo as habilidades e as competências definidas para o âmbito da Geografia.

Coleções indicadas no Guia de Livros Didáticos (PNLD, 2005/2008)

ADAS, Melhem. **Geografia** (temas). São Paulo: Moderna, 2002.

AURICCHIO, Elizabeth; MOREIRA, Igor. **Construindo o espaço**. São Paulo: Ática, 2006.

BELUCCI, Beluce; GARCIA, Valquíria Pires. **Construindo consciências: Geografia**. São Paulo: Scipione, 2005.

BIGOTTO, José Francisco et al. **Geografia, sociedade e cotidiano**. São Paulo: Edições Escala Educacional, 2007.

BRANCO, Anselmo Lázaro; LUCCI, Elian Alabi. **Geografia: homem & espaço**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CASTELAR, Sonia; MAESTRO, Valter. **Geografia**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2002.

DELBONI, Henrique; ROTA, Paulo Jorge Storace. **Geografia para todos**. São Paulo: Scipione, 2005.

DIAMANTINO; MARCOS. **Geografias do mundo**. São Paulo: FTD, 2002.

FONSECA, Fernanda Padovesi et al. **Geovida – olhar geográfico**. São Paulo: IBEP, 2004.

GAMA, Elce Marília Silva Ferreira; CASTRO, Sílvia Regina Barbosa de. **Geografia** (Elos). São Paulo: IBEP, 2001.

GARCIA, Hélio Carlos. **Geografia** (espaço geográfico). São Paulo: Scipione, 2006.

GUIMARÃES, Raul Borges et al. **Construindo a geografia**. São Paulo: Moderna, 2005.

MAGNOLI, Demétrio. **Geia fundamentos da geografia**. São Paulo: Moderna, 2008.

MOREIRA, João Carlos; SENE José Eustáquio de. **Trilhas da geografia**. São Paulo: Scipione, 2007.

NOGUEIRA, Ieda Maria Silveira Fleury. **A geografia da gente: o olhar geográfico**. São Paulo: Ática, 2006.

PROJETO ARARIBÁ: **Geografia**. São Paulo: Moderna, 2008.

ROCKENBACH, Denise et al. **Link do espaço** – Geografia. São Paulo: Edições Escala Educacional, 2004.

SAMPAIO, Francisco Coelho. **Geografia do século XXI**. São Paulo: Positivo, 2006.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia crítica**. São Paulo: Ática, 2001.

2.5 GEOGRAFIA DO BRASIL NO ENSINO MÉDIO

2.5.1 Orientações curriculares para o ensino médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) incluiu o ensino médio na Educação Básica, atribuindo a esse nível de ensino a finalidade de proporcionar ao educando formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, da preparação para o mundo do trabalho, bem como a apropriação das competências necessárias para a continuidade do seu aprendizado.

Essa determinação oportunizou, também, novas definições curriculares, implementadas a partir do texto referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999/2002) e das publicações de orientações complementares em 2002 e 2006.

Para viabilizar a finalidade acima citada, a escola foi desafiada a pensar e praticar conteúdos para além da dimensão informativa de um saber previamente definido. A concepção adotada precisaria ser abrangente, com definições conceituais de competências e habilidades. As práticas pedagógicas, no entanto, precisariam pautar-se na associação ensino-pesquisa, desafiando alunos a participar ativamente na construção do conhecimento, e os professores a mediar as aprendizagens.

Nessa perspectiva pedagógica, os conteúdos escolares tornam-se os meios e não os fins em si mesmos, superando a imposição de uma organização linear e pré-estabelecida. Ampliam-se, assim, os espaços de definição do que estudar, interagindo com o projeto político-pedagógico da escola. Desse modo, os PCNs e os textos que complementam as orientações curriculares propõem a definição de conceitos estruturantes da Geografia, a definição das competências para a formação científica e cidadã e uma organização curricular, a partir de eixos temáticos, temas e sub-temas.

Os conceitos estruturantes são as palavras que definem o enfoque de análise da área do conhecimento. O espaço geográfico, enquanto produto social e histórico, é o conceito definidor, o objeto de estudo, a partir do qual, paisagem, lugar e território constituem manifestações ou interpretações dessa dimensão da realidade. O texto oficial atenta para a abordagem escalar, tanto na definição geográfica, quanto cartográfica, necessárias à efetivação da análise geográfica. A visão escalar (localização, forma, relação) dimensionada no lugar, na paisagem, no território e ou nas relações ao mesmo tempo locais e ou globalizadas, são elementos da dinâmica socioespacial. Daí, também, a citação dos conceitos de globalização, técnica e redes como inerentes à leitura geográfica.

Competências compreendem as qualificações que os educando precisam assimilar no processo de formação. Propõe-se uma educação formativa e informativa em que o fazer e o aprender a fazer são componentes essenciais. Para o ensino de Geografia são definidos três grupos de competências, que são:

- **Representação e comunicação:** implica na capacidade de compreender e poder fazer uso das diferentes linguagens e tecnologias de informação e comunicação, incluindo os códigos específicos da Geografia e da Cartografia.
- **Investigação e compreensão:** está relacionada à capacidade dos educandos de identificar, selecionar, investigar e interpretar os fenômenos socioespaciais, percebendo e comparando diferenças e, ainda, procedendo análises articuladas interdisciplinarmente.
- **Contextualização sociocultural:** implica na capacidade de compreender a diversidade ou a complexidade das ações humanas, e das instituições constituídas em espaços e tempos diversos; na capacidade de relacionar a realidade aos conceitos da Geografia e vice-versa, compreendendo as

transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas, que formam o tecido histórico e social.

A articulação dos conceitos estruturantes e das competências é apropriada pelos educandos mediante estudo dos conteúdos programáticos. A proposta de eixos temáticos, temas e subtemas, é uma opção metodológica para o estudo dos conteúdos escolares. Os eixos temáticos são referências amplas da realidade e do objeto da disciplina. Os temas ou, quando necessário, os subtemas, são recortes mais específicos que se apresentam como problemas a serem estudados. Os eixos temáticos, temas e subtemas, organizam a relação entre o pensamento conceitual e a realidade a ser estudada enquanto conteúdo escolar.

Observa-se que os textos orientadores da organização curricular para o ensino médio, publicados pelo Ministério da Educação (2002 e 2006), apresentam propostas diferentes de eixos temáticos para a disciplina de Geografia, apontando, assim, para uma flexibilidade dessa definição. É um entendimento coerente com o propósito de autonomia escolar quanto ao seu projeto político-pedagógico e com a finalidade da Geografia no ensino médio,

[...] pensada no sentido de formar um cidadão que conheça os diferentes fenômenos geográficos da atualidade, tendo em vista o processo de globalização e suas rupturas, dadas pela resistência dos movimentos sociais e as contradições inerentes ao sistema capitalista, além de privilegiar os diferentes cenários e atores sociais, políticos e econômicos em diferentes momentos históricos. [...] (BRASIL, SEB/MEC, 2006, p. 56).

Essa flexibilidade, porém, é apropriada pela escola, apenas parcialmente. A exemplo do ensino fundamental, também no nível médio é o livro didático o instrumento balizador das práticas de ensino de Geografia. Cabe, no caso, aos seus autores e às respectivas publicações editoriais, as interpretações e ou as adaptações das temáticas indicadas nos PCNs para as práticas escolares. É oportuno, portanto, incluir neste estudo, a informação e apreciação sobre os conteúdos e formas propostas atualmente nos livros didáticos. A referência, no caso, são os manuais didáticos incluídos no Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), em 2008.

2.5.2 A Geografia nos livros didáticos do ensino médio

Os desafios postos nesse novo contexto e finalidade do ensino médio exigem uma prática pedagógica dinâmica, diversificada, problematizadora e sintonizada com a perspectiva de construção social do conhecimento, efetivada na interação: aluno, professor, recursos didáticos e realidade. Não mais se concebe um ensino de conteúdos prontos e, sim, um ensino que contemple aprendizagens formativas e informativas, articulando informações, conceitos, competências e habilidades.

O desenvolvimento dos meios de informação e comunicação, a diversidade de linguagens visuais e ou verbais, e os instrumentos tecnológicos disponíveis na sociedade atual são elementos significativos e instigadores para a construção de práticas de ensino compatíveis com essa realidade, identificada enquanto sociedade da informação e num contexto de produção e de consumo urbano-industrial.

A ideia ou o uso de livros ou manuais didáticos, no entanto, sugere um conteúdo pronto, organizado na forma como seus autores os elaboraram. Na disciplina de Geografia, essa organização tende a assumir um roteiro clássico, ao incluir conteúdos sintonizados com uma Geografia Geral do mundo e ou uma Geografia do Brasil, Geral ou Regional. Dessa forma, esse perfil de livro didático, ainda conteudista, não atende satisfatoriamente a finalidade posta para o nível médio do ensino escolar. Não serve mais aquela abordagem dos fatos geográficos, elaborada de maneira descritiva e enumerativa, a qual apenas contribui para ocultação e não para desvendar as contradições sociais. É preciso uma nova abordagem e uma nova metodologia de ensino, contemplando a inclusão de novos materiais e linguagens didáticas.

Esse processo de transição ou de renovação das práticas de ensino inclui, também, questionamentos e mudanças em relação ao papel e ao conteúdo do livro didático. Constituir-se menos como manual e figurar como recurso didático, articulador das práticas pedagógicas, é um entendimento hoje assumido pelas próprias publicações editoriais.

O Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), sendo que para a disciplina de Geografia as obras foram analisadas e selecionadas para constar no catálogo – PNLEM/2009. Este documento sintetiza algumas ideias sobre o tema. “No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade

docente e para a aprendizagem dos alunos.” (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p. 5).

Outra ideia apresentada, e que será recorrente nas publicações do mercado editorial, é a de que o livro didático precisa superar a concepção de ser o único recurso e ou conter o conteúdo programático que o professor “deve” desenvolver na sua prática de ensino. Consta desse documento que a avaliação das obras didáticas toma como base a

[...] premissa de que a obra deve auxiliar os professores na busca por caminhos possíveis para sua prática pedagógica. Esses caminhos não são únicos, posto que o universo de referências não pode se esgotar no restrito espaço da sala de aula ou da obra didática, mas atuam como orientação importante para que os professores busquem, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar o seu trabalho em sala de aula. [...]. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p. 11).

A Portaria n. 907/2006, do Ministério da Educação, divulgou o resultado das avaliações dos livros didáticos, incluindo o componente curricular de Geografia para então constar no PNLEM. São 15 obras que expressam a atualidade dessas propostas para o nível médio. Cabe, portanto, observar e analisar essas obras, com a finalidade de perceber como a Geografia e a Geografia do Brasil nelas se apresentam e as alternativas metodológicas assumidas para o ensino de Geografia do Brasil. Contudo, não é objetivo deste momento analisar cada publicação em particular, mas sim, explicitar tendências da Geografia e ou do ensino de Geografia presentes nesses materiais.

Assim, a Geografia ou a análise geográfica, que fundamenta os conteúdos programáticos veiculados nesses livros didáticos, busca sintonia com o paradigma de uma ciência renovada e atual. Com algumas diferenças de enfoque, ou de foco, todas ressaltam objetivar um saber crítico e com a atenção para os níveis escalares do local ao global, para a busca da superação da dualidade natureza e sociedade, e para a atualidade das informações.

O espaço geográfico é assumido como o conceito amplo e articulador do estudo. Os conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza, redes e globalização são trabalhados ou relacionados aos temas, na perspectiva de construir um enfoque geográfico de análise. Também a dimensão histórica de formação ou o processo de

transformação dos espaços naturais e ou sociais é trabalhada nestas propostas curriculares.

Nessas publicações e ou nos manuais do professor, adendo que acompanha os exemplares entregues às escolas e aos professores pelas editoras, não é explicitada ou assumida uma corrente específica de pensamento geográfico. Neste sentido, estão em conformidade com as definições do texto referência dos PCNs, no qual há uma relativa abertura para os diferentes posicionamentos. É possível, no entanto, sempre identificar tendências mais acentuadas de uma ou de outra concepção teórica e metodológica.

São utilizadas, por exemplo, categorias identificadas com o marxismo, como é o caso da categoria “trabalho” ou a expressão “segunda natureza”, indicando a natureza transformada, socializada. Já o conceito de “formação socioespacial” não é explicitado como referencial metodológico, mas é assumido, em parte, quando o conteúdo trata da formação, do processo ou da dimensão histórica do espaço geográfico.

Assim, também as interpretações geográficas, fundamentadas na fenomenologia, estão presentes pela ênfase colocada no estudo dos lugares, das formas culturais relacionadas ao conceito de paisagem. Ou ainda, o enfoque socioambiental quando está referido com a dinâmica da natureza ou a dinâmica de intervenção humana sobre o meio natural. Aliás, cabe indagar: por que a palavra “ambiental” aparece sempre associada aos capítulos ou unidades temáticas relacionadas à natureza e não nas demais temáticas relacionadas às dinâmicas sociais?

Quando o trabalho escolar é sobre o espaço natural, aparece como o estudo das paisagens ou regiões naturais, ou os grandes domínios morfoclimáticos numa escala mundial. Também, em alguns casos, são incluídos capítulos específicos sobre as formas geológicas e geomorfológicas, os solos, a hidrografia, os climas e as formações vegetais.

As geografias adjetivadas como culturais, econômicas, políticas ou socioambientais demarcam a organização ou as definições temáticas. A escala mundial é assumida como referência aos estudos. A escala nacional ocupa uma parte menor do conteúdo proposto, não é priorizada como recorte socioespacial. Em alguns livros didáticos consta uma Unidade sobre a Geografia do Brasil, em outros, a Geografia do Brasil aparece somente como capítulos específicos derivados dos temas gerais das Unidades. Na Unidade sobre população, por exemplo, há um capítulo sobre a população mundial e outro sobre a população brasileira. E, assim, também acontece com as demais temáticas: agrária, industrial, urbana, redes.

A articulação desses conteúdos, focados enquanto Geografia Geral (mundial) e ou uma Geografia do Brasil (geral e regional), com as realidades locais, precisará ser produzida na forma como as atividades serão organizadas e desenvolvidas. As orientações didáticas e pedagógicas apresentadas aos professores enfatizam a necessidade de relacionar o saber científico, ou os temas em estudo, com o saber e ou a realidade dos alunos ou, então, focar o lugar (ou o local) e o global.

Sobre a seleção e organização temática apresentada pelos livros didáticos, podem ser percebidos momentos de continuidade e de rupturas. Algumas publicações apresentam sintonia com o roteiro temático mais clássico da Geografia: natureza, população economia e circulação, isso tanto na parte sobre o Brasil, quanto na escala mundial. Outras, no entanto, apresentam temáticas identificadas com a atualidade das sociedades globalizadas: conflitos geopolíticos, conflitos ou problemas sociais e ou socioambientais, migrações e ou questões étnicas, desenvolvimento tecnológico, globalização da produção, do consumo e da informação.

A necessidade de maior autonomia dos professores e das escolas para as definições curriculares é ressaltada nessas publicações didáticas. Os temas, ou os conteúdos programáticos, precisam ser reconstruídos na relação com o projeto político-pedagógico da escola, considerando a realidade e o saber prévio dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas dessas publicações propõem, mais decididamente, uma prática de ensino problematizadora e fundamentada numa dinâmica de ensino-pesquisa. Para isso, o uso de materiais e fontes diversificadas, tais como: textos complementares, literatura, atlas escolares, internet e imagens – fotos e vídeos, ou ainda, o meio ou as paisagens ou espaços geográficos, é indicado como possibilidades no final dos capítulos e ou unidades temáticas.

Também as atividades precisarão ser diversificadas e instigadoras de um estudo investigativo, interdisciplinar, proporcionando ou desenvolvendo a construção de conhecimentos escolares. A ideia é oportunizar a formação das capacidades cognitivas e das habilidades e competências desse nível de ensino, incluindo as específicas da Geografia.

Esse foi o caminho percorrido e no qual podemos observar e analisar um pouco da trajetória da Geografia Escolar no Brasil. Nos capítulos seguintes vamos repensar a forma e o conteúdo dessa Geografia e, também, refletir sobre a centralidade que pode ser dada ao ensino da Geografia do Brasil.

Livros didáticos indicados no Catálogo do PNLEM/ 2009

ALVES, Andressa Turcatel et al. **Geografia** – espaço e vivência. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRANCO, Ancelmo Lázaro et al. **Geografia geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FILIZOLLA, Roberto. **Geografia**. São Paulo: Ed. IBEP, 2005 (Coleção Vitória-Régia).

KRAJEWSKI, Ângela Corrêa et al. **Geografia** – pesquisa e ação. São Paulo: Moderna, 2005.

MAGNOLI, Demétrio Martinelly; ARAÚJO, Regina Célia Corrêa de. **Geografia, a construção do mundo**. Geografia geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2005.

MARTINI, Alice et al. **Ciências humanas e suas tecnologias**. São Paulo: Ed. IBEP, 2005, v. 1, 2, 3.

MENDES, Ivan Lazzari; TAMDJIAN, James Onnig. **Geografia geral e do Brasil** – estudos para a compreensão do espaço. São Paulo: FTD, 2005.

MOREIRA, Igor. **Geografia** – Geografia geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 2005, v. 1, 2, 3.

MOREIRA, João Carlos; SENE, José Eustáquio de. **Geografia**. São Paulo: Scipione, 2005, v. 1, 2, 3.

_____; _____. **Geografia**. São Paulo: Scipione, 2005, volume único.

RIGOLIN, Tércio Barbosa; ALMEIDA, Marina Alves de. **Geografia** – Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Vagner Augusto da et al. **Geografia do Brasil e geral** – povos e territórios. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2005, volume único.

TERRA, Ligia Maria; COELHO, Marcos de Amorim. **Geografia geral e geografia do Brasil** – o espaço natural e socioeconômico. São Paulo: Moderna, 2005.

UMMUS, V.W.; JUNQUEIRA, S. M. **Geografia** – Projeto Escola e Cidadania para todos. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.

VESENTINI, José William. **Geografia** – Geografia geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 2005.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL: da forma ao conteúdo

CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

1. Conhecimento universal compreendido como um direito de todos, construído coletivamente como processo de desvelamento, apreensão e transformação da realidade e mediado pelo contexto sócio-histórico.
2. Construção do conhecimento comprometido com a transformação social, referenciado na realidade histórica, em interação com os diferentes saberes e valorização da cultura popular.
3. A construção do conhecimento como processo coletivo e constante pressupõe a formação permanente dos/as trabalhadores/as em educação.
4. Prática educativa democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento.
5. Educação fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças, como condição da construção social do conhecimento).
6. Escola como espaço de socialização e construção coletiva do conhecimento¹³.

A ruptura com a pedagogia tradicional pressupõe mudanças na concepção sobre as práticas de ensino desenvolvidas na escola básica. Essas mudanças partem da ideia de um conteúdo pronto, informativo e organizado linearmente para um conteúdo formativo e elaborado no processo didático, considerando as referências temáticas das áreas do conhecimento e a realidade sócio-histórica. Nesse sentido, não há mais a prioridade de estabelecer um saber previamente pronto e igual para todas as escolas.

¹³ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação estadual pública estadual:** Construção da escola democrática e popular. Porto Alegre: Corag, 2000 (Constituinte Escolar).

A definição do conteúdo e da forma são partes inclusivas do processo didático-pedagógico. As referências precisam estar na universalidade do saber conceitual e informativo da ciência e na realidade sócio-histórica dos alunos ou da comunidade escolar. Apreender a realidade natural e social por meio da apropriação das ferramentas conceituais da Geografia e na interdisciplinaridade com áreas afins é agora tarefa da Geografia Escolar. O mais significativo ou necessário está em desenvolver a capacidade de sistematizar, pensar e interpretar as informações.

Uma condição para essas mudanças paradigmáticas está na forma de participação dos sujeitos da comunidade escolar envolvidos com o processo pedagógico. Professores, alunos, funcionários, pais e ou outras pessoas da comunidade terão atribuições diferenciadas, porém, serão considerados como participantes do processo educativo. A ideia de uma escola coletiva, cooperativa requer o envolvimento de todos esses sujeitos.

A cooperação ou uma escola cooperativa, participativa, emerge de práticas pensadas, planejadas e executadas a partir de problemas e objetivos coletivamente sentidos e desejados. A ideia de processo, de continuidade, de vivência ou do jeito cooperado de realizar as tarefas escolares, de realizar ações integradoras da comunidade escolar, é decisiva para um ambiente onde a ruptura pedagógica possa ser realidade.

Neste capítulo vamos caminhar da forma para o conteúdo. Para isso, tomamos como referência a concepção de que a escola é um lugar de mediação da realidade e do conhecimento científico. Mas há aí uma especificidade: essa é uma mediação escolar, ou seja, aqui o conhecimento assume a finalidade educativa de formação intelectual das pessoas. E tratar dessa especificidade significa tratar da forma como os sujeitos se apropriam e transformam esse conhecimento.

As metodologias cooperativas estão nesse caminho, são formas organizativas comprometidas com a diversidade das atividades escolares, dos meios didáticos e das fontes de busca das informações nas quais se incluem as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho com a representação cartográfica e gráfica das informações.

3.1 METODOLOGIAS COOPERATIVAS DE ENSINAR E APRENDER

A indicação que estamos fazendo, enquanto metodologias de ensino cooperativas estão referidas às proposições já conhecidas na área da didática escolar. São elas: projeto de trabalho ou projeto pedagógico, unidade de trabalho ou unidade temática, situação de estudo e estudo do meio. São proposições sintonizadas com a concepção curricular integradora dos saberes científicos e da realidade. A superação da pedagogia tradicional, organizada na forma de lições ou pontos programados para o ensino do professor e assimilação num tempo e numa lógica discursiva pré-definida para cada matéria escolar, encontra guarida nessas proposições metodológicas. Vejamos, então, algumas especificações sobre esses procedimentos.

3.1.1 Projeto de trabalho ou projeto pedagógico

Constitui uma forma desafiadora e aberta de organização curricular. Os temas constituídos na relação do saber científico e a realidade precisam ser redefinidos a partir de perguntas problematizadoras. O problema nucleado pelo projeto transparece nos seus desdobramentos, definindo conteúdos e formas de estudos disciplinares e interdisciplinares. Um projeto de trabalho pode ser situado em três momentos: a definição do problema e o planejamento das atividades; o desenvolvimento das atividades de investigação e a análise das informações, incluindo a sistematização dos resultados; a apresentação e a avaliação dos resultados e a socialização dos saberes produzidos para a comunidade escolar e ou para a comunidade externa, quando ocorrer o seu envolvimento.

“A ideia de projeto é velha como o homem.” (AGUAYO, 1966, p. 78). É próprio do ser humano pensar e projetar as suas ações. Na escola, a palavra “projeto” assume, inicialmente, o entendimento de ser uma atividade intencional, uma ação com a finalidade de solucionar um problema. Trabalhar com projetos supõe fazer algo relacionado com um problema e, assim, os alunos realizarem uma ação prática.

A introdução da metodologia de projetos na educação escolar está relacionada ao movimento da Escola Nova e referenda a concepção de que o pensamento é “[...] um efeito da necessidade de ajustamento do homem ao ambiente físico, ao meio social e aos quadros culturais em que viva e para cujo aperfeiçoamento concorre.” (LOURENÇO FILHO,

2002, p. 300). Daí a identificação de princípios gerais que podem ser sintetizados nas ideias de que o pensamento:

- tem origem numa situação problemática, está relacionado a um problema prático e à projeção de uma ação. Pensamento e ação são partes de um mesmo processo;
- a experiência anterior, as ações e as ideias prévias são essenciais para a formulação do projeto, pensar e fazer, pensamento e ação;
- tem como função resolver a situação problemática, ou seja, ser prático, projetar a ação enquanto uma ação pensada e intencional;
- e, finalmente, precisa ser eficaz para a vida social, ser prático na relação com a comunidade, para a vida em comunidade.

Hernández (1998) e Hernández & Ventura (1998) denominam projeto de trabalho a proposição didática desenvolvida a partir de uma organização curricular integrada e temática. O projeto é uma metodologia por meio da qual o aluno aprende a trabalhar a informação, organizar, interpretar e transformar a informação em conhecimento.

A escolha do tema, com base em argumentos, é o ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto de trabalho. Pode ser um tema derivado de um item do conteúdo programático, de uma área ou disciplina, de fatos da atualidade conjuntural que contextualize um problema prático, de experiências ou conhecimentos prévios dos alunos, ou ainda, de pendências de projetos anteriores.

Na organização do trabalho, conforme definição de cada projeto, são elaborados os objetivos, as atividades e a avaliação. Professores e alunos ocupam as suas funções no processo.

Aos docentes são reservadas atribuições tais como:

- sintonizar o problema escolhido com o projeto político-pedagógico da escola e com os conteúdos curriculares, inclusive com as definições que podem ser específicas das áreas e ou disciplinas. O projeto de trabalho será, necessariamente, uma prática interdisciplinar. Pode o professor explicitar uma especificação de objetivos e conteúdos como uma orientação sobre o que vai ser estudado, mesmo considerando ser essa uma construção a ser efetivada no desenvolvimento do projeto;
- estudar o tema, atualizar, organizar, prever fontes de informações e ou materiais didáticos;
- criar e incentivar no grupo um ambiente de busca, de entendimento e cooperação, mantendo também uma atitude

permanente de avaliação sobre o já conhecido ou aprendido e sobre o que será ainda necessário apreender, oportunizando, inclusive, a definição de novos problemas e a proposição de novos projetos;

- enfim, cabe aos professores coordenar o planejamento e o desenvolvimento do projeto de trabalho.

O papel ativo dos alunos inicia com a definição do problema e da sua participação individual e ou no grupo, sendo articulada pelas afinidades ou interesses de estudo. Assim, a atuação dos alunos envolve:

- a busca de informações e fontes com a finalidade de ampliar a argumentação inicial a que estavam então capacitados de realizar;
- ordenar e interpretar as informações, contrapondo às ideias e interpretações iniciais sobre o problema. Trabalhar com as informações é uma aprendizagem significativa proporcionada pelo método de projeto;
- elaborar sínteses e avaliar a própria aprendizagem mediante aplicação dos conhecimentos elaborados na relação com o problema-eixo do projeto e da proposição de novas perguntas que poderão dar sequência ao estudo.

A essas formas ativas de participação de professores e alunos soma-se o envolvimento de funcionários da escola, pais dos alunos e ou outras pessoas da comunidade, as quais poderão ser chamadas a cooperar: ou no provimento de condições materiais ou em muitas situações, como fontes de informação por meio de relatos de práticas, cuja experiência de vida ou conhecimento profissional os qualifica para essa função.

Nessa metodologia, os caminhos da aprendizagem, os conteúdos e as atividades são construídos pelos sujeitos. Poderão ser específicos das áreas ou disciplinas quando essa for a necessidade de estudo. Ou articularem interdisciplinaridades nos momentos também específicos do processo pedagógico.

Assim, a metodologia de projeto, ao assumir uma perspectiva de trabalhos manuais ou de resolução de um problema prático, se diferencia da necessidade de também evidenciar o trabalho intelectual. Daí o debate sobre a metodologia de unidades temáticas ou de unidades de trabalho que tivessem como referência o estudo de temas amplos sintonizados aos conteúdos programáticos.

3.1.2 Unidade temática ou plano de unidade

A ideia é trabalhar com temas e com uma referência de conteúdo das disciplinas, articulando possibilidades interdisciplinares. É uma estratégia de ensino que atende a um conteúdo programático e aceita o uso mais presente de livros didáticos, porém, tencionando a condição de manual, assumida por esse material instrucional. O professor pode ser propositivo juntamente com os alunos e comunidade escolar, criando as condições para uma prática de ensino-pesquisa em torno do tema em estudo.

A palavra “unidade” quer expressar uma forma de organização ou de divisão e integração pedagógica do trabalho escolar para além das práticas fragmentadas e individualizadas de ensino. Para Marrison, a unidade é “[...] um aspecto do ambiente ou de uma disciplina organizada, de tal modo que passa ser mais compreendida que memorizada.” (apud LOURENÇO FILHO, 2002, p. 315). Ou seja, constitui uma possibilidade de efetivação de um processo didático coerente com o paradigma da construção de conhecimento escolar.

Unidade de trabalho e unidade temática têm um mesmo significado. A ideia que prevalece é a organização curricular com base em temas identificados na relação das áreas científicas com a realidade sócio-histórica. Cada área ou disciplina tematiza a realidade fundamentada em conceitos, métodos e objetos que lhes são específicos. Os temas que irão compor as unidades temáticas terão essa abrangência e sintonia com a ciência e com a realidade, mas também com a organização curricular ou os conteúdos científicos escolares.

Diferentemente da metodologia de projetos, a metodologia de unidades temáticas tem esse compromisso curricular mais explicitado. Essa condição, no entanto, não impede que a prática pedagógica assim organizada seja também uma proposição problematizadora, integradora, dialógica e interdisciplinar de ensino-aprendizagem.

O fato de ter uma definição prévia do tema e dos conteúdos programáticos que serão estudados, das atividades de estudo em fontes bibliográficas, audiovisuais, virtuais e a campo, e de uma projeção sobre as produções ou sistematizações dos resultados, não implica, necessariamente, num engessamento do trabalho didático. Ao contrário, as possibilidades de participação ativa de alunos, professores e demais sujeitos da comunidade escolar podem ser mantidos com a intensidade e qualidade também apontada para a metodologia de projetos.

3.1.3 Situação de estudo ou situação problema

A necessidade de uma estratégia ou de uma organização curricular integrada e de uma nova metodologia de ensino para as disciplinas das ciências naturais motivou a sistematização de uma proposta didática que, na versão aqui referida, recebeu a denominação de “situação de estudo”¹⁴. Nessa metodologia, a atividade de ensino é desenvolvida a partir da articulação de um tema específico e da vivência dos alunos, possibilitando ou necessitando ser uma prática interdisciplinar.

A proposta de trabalhar o processo de ensinar e aprender a partir de uma situação de estudo tem aproximações marcantes com as demais proposições de metodologias coletivas e cooperativas a que estamos fazendo referência. Entendemos oportuno explicitar essa possibilidade na medida em que a Geografia também pode estar integrada nessa forma pedagógica, mesmo que os seus articuladores situem as disciplinas da chamada área científica como a abrangência interdisciplinar de uma situação de estudo.

Não há um modelo fechado para a elaboração de uma situação de estudo, porém, é possível assimilar alguns parâmetros dessa (re) organização curricular. Trata-se de uma elaboração pedagógica que objetiva produzir rupturas com a visão linear, fragmentada e descontextualizada dos conteúdos escolares. Concebe o conteúdo escolar como resultado da interação e das vivências prévias dos sujeitos da comunidade escolar e dos saberes conceituais das respectivas áreas do conhecimento científico. É nessa interação que os significados ou os sentidos se constroem na relação com o cotidiano das pessoas, ou com a realidade.

A prática de sucessivas situações de estudo, que se efetivam não a partir de uma listagem prévia de conteúdos, mas sim, pela elaboração de temáticas possibilitadas por eixos articuladores e ou temas transversais e abrangentes da realidade, pode ser um caminho para romper com a linearidade e com a fragmentação disciplinar e seriada do currículo. Também pode ser um caminho para a superação do isolamento ou da descontextualização com que são estudados os saberes escolares. “[...] os conhecimentos disciplinares se intercomplementam e, mais que isso, se relacionam com saberes vivenciais, o que lhes confere maior

¹⁴ Proposta de organização para o ensino na área escolar das ciências naturais e da química, e também da física e da matemática. Trata-se de um trabalho sob a coordenação do Gipec-Unijuí: Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências da Unijuí.

validade, identidade e significação, nos contextos da formação escolar.” (MALDANER & ZANON, 2001, p. 56).

A prática de uma situação de estudo requer um planejamento prévio, mas, também, uma permanente (re)construção durante o seu desenvolvimento. Podemos situar etapas articuladoras desse processo. Vejamos:

- uma organização temática identifica, articula, problematiza as vivências e ou os conhecimentos prévios dos alunos, definindo relações com o saber das áreas científicas;
- atividades de estudo em fontes bibliográficas, ou outras, contribuem para ampliar os conhecimentos, incluindo aí as especificidades disciplinares;
- atividades de sistematização, pelos alunos, das situações de estudo na forma de produções textuais, relatórios, seminários, etc, expressam as sínteses elaboradas, as quais, em tese, estariam desvendando a complexidade ou as totalizações relacionadas aos temas em estudo.

3.1.4 Estudo do meio

É outra das formas coletiva, cooperativa e interdisciplinar, focada num espaço-tempo ou numa realidade previamente definida. O estudo pode acontecer a partir de uma proposição temática ou de um tema-problema e, necessariamente, contém atividades nos ambientes externos da escola. O planejamento parte de estudos preparatórios em sala de aula com a finalidade de organizar roteiros e fontes de dados e ou informações; definir o que será observado, coletado, descrito, registrado; programar para após as atividades de campo, a parte da sistematização e socialização dos resultados.

O meio é um lugar, um ambiente, um meio ambiente ou um meio geográfico ou histórico e cultural, dependendo do enfoque que lhe está sendo referido. O estudo do meio pode ser entendido como uma metodologia de identificação e de interpretação de uma realidade determinada, das conexões ou combinações naturais e sociais ali existentes. Assim,

[...] no estudo do meio, percebemos que as regras do jogo da vida são criadas por nós, seres humanos. E que temos o direito, o maior dos direitos humanos, de estabelecer novas regras quando as velhas provocam dor e sofrimento. O

estudo do meio se dinamiza com o *olhar do bebê*. Só o olhar infantil vê o invisível. Ver o que não se vê. O olhar arrogante, mecânico, programado, reconhecido como *adulto*, apenas vê o que é permitido ver. [...]. O estudo do meio só se realiza quando, a partir dessa visão sem preconceito e desalienada o mais possível, estabelecemos objetivos humanos e atuamos para humanizar o meio. [...]. (LIMA, 2002, p. 171).

Desse modo, como as demais proposições de metodologias de ensino referidas anteriormente, também o estudo do meio é expressão político-pedagógica de práticas de ensino que objetivam a ruptura com a pedagogia tradicional e, conseqüentemente, a construção de uma pedagogia problematizadora e compatível com a ideia de ensino-pesquisa e de integração curricular.

No estudo do meio, as escolhas do tema e do lugar são metodológicas e concomitantes. A identificação da pergunta inicial e da realidade a ser estudada precisa acontecer a partir de um olhar qualificado pelas áreas científicas que compõem o currículo escolar.

Desde a argumentação inicial para a decisão sobre o que será objeto de estudo faz-se necessário o acesso e a interpretação de informações. O ponto de partida é o já conhecido, mas é também o acesso a fontes bibliográficas e ou virtuais que possibilitem problematizar e qualificar as perguntas disciplinares ou interdisciplinares que serão objeto de investigação.

O trabalho de campo é uma etapa necessária para o desenvolvimento de um estudo do meio. Nessa atividade de observação, de coleta e organização de dados, informações e opiniões, o meio físico, biológico e social poderá ser, então, pesquisado e apreendido nas suas múltiplas combinações.

A definição do percurso e ou do lugar, portanto, juntamente com as orientações ou roteiros sobre o que será pesquisado, supõe estudos prévios e o planejamento dessas ações. Será preciso definir o que observar em relação às transformações e às permanências dos lugares, o que perguntar aos entrevistados, quem serão os entrevistados e quais as fontes para a coleta de dados e informações.

Ainda, o planejamento da investigação a campo precisará prever as formas de registro por escrito, por meio de imagens, de testemunhos; e a forma de organização, categorização e de exposição dos resultados das investigações. O retorno para a sala de aula é o momento dessas

ações e também da ampliação ou da universalização das análises mediante novos estudos disciplinares ou interdisciplinares, produzindo, assim, a compreensão da complexidade ou da totalidade sócio-histórica da realidade em estudo.

O trabalho escolar articulado por meio dessas metodologias cooperativas será, por certo, incentivador de atividades e de uso de fontes e materiais de apoio diversificados, incluindo as velhas e as novas tecnologias de ensino. É o que vamos ver no item a seguir.

3.2 AS VELHAS E A NOVAS TECNOLOGIAS E AS ATIVIDADES DE ENSINO

Manter o uso, no ambiente escolar, das velhas tecnologias e/ou adotar novas tecnologias de informação e comunicação, as denominadas TICs, não é garantia de mudanças ou permanências paradigmáticas das práticas de ensino. A forma de uso desses recursos é que será o elemento definidor dos resultados dessa contribuição. As TICs serão um recurso muito significativo na implementação de um projeto político-pedagógico que objetive a superação de um currículo fragmentado e de um modelo de ensino centrado na transmissão e na recepção de conteúdos isolados em disciplinas e séries.

As metodologias cooperativas são proposições metodológicas orientadoras do processo pedagógico que (re) definem as atribuições dos alunos e dos professores, oportunizando dinamismo às atividades escolares e ao uso dos meios ou recursos didáticos.

Aos alunos é reservado o desafio de ser, também, o estudante, ser ativo na definição e na realização das atividades de investigação e de exposição dos conteúdos escolares. Aos professores cabe a função mediadora e orientadora do processo de aprendizagem, sem, no entanto, abdicar da prática de também ser alguém que ensina. O professor é uma fonte e um instrumento de informações e de formação do aluno.

A variedade das atividades e dos meios ou recursos didáticos será uma das novas características do processo pedagógico. A sala de aula será, então, dinamizada e ampliada com a participação dos sujeitos da comunidade escolar nas atividades de ensino, efetivadas também no meio externo à escola. O meio físico, biológico e social, representado em diferentes escalas, será objeto de investigação e interpretação.

Os recursos didáticos incluirão as TICs, além de manter o uso de recursos tradicionalmente utilizados, tais como lápis e caneta, cadernos,

livros didáticos, atlas, globo, enciclopédias e dicionários, os quais serão (re)significados quanto ao seu uso.

Todos os meios são tecnológicos, porém, há diferenças entre velhas e novas tecnologias, especialmente em relação à informática acessada pela internet na medida em que esse recurso amplia as possibilidades interativas dos sujeitos e potencializa o trabalho com informações.

As atividades escolares contarão com o apoio mais ou menos decisivo das TICs para alcançar os objetivos a que se propõem. Serão diversas as contribuições dessas novas tecnologias como ferramentas ou instrumentos: para a coleta, registro, organização e exposição das informações; para a interatividade entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; para a ampliação das fontes de pesquisa; e para a elaboração dos resultados dos estudos desenvolvidos.

Assim, quando da realização de um trabalho de campo, as atividades de observação e de entrevistas poderão ter imagens, falas e sons, tudo registrado numa câmera digital, as quais poderão, posteriormente, serem associadas ou acopladas a outras imagens, falas e sons coletados em outras fontes impressas ou virtuais de pesquisa.

Com o auxílio de um cabo conector essas informações passam para a tela de um computador, onde poderão ser editadas, ou seja, selecionadas, organizadas ou formatadas para serem, então, apresentadas aos colegas de turma, da escola, aos pais. A gravação num CD/DVD ou num Pen-Drive, ou ainda, por meio da internet, possibilita que essa gravação seja acessada por outras pessoas, numa sala de multimídia, em diferentes lugares e momentos. No caso, os meios tecnológicos citados viabilizam essas atividades ou ao menos proporcionam agilidade e versatilidade superior àquela efetivada nos limites das velhas tecnologias.

O editor de textos é uma máquina de escrever, porém, com vantagens significativas, considerando os recursos de digitação e formatação: deleta, recorta, cola, copia, corrige, reescreve, define tipo e tamanho de letra, sublinha, enquadra, etc. São recursos que ajudam o trabalho de escrita mas não apenas isso, também ajudam ou facilitam a organização das ideias, fazem e refazem o texto, contribuindo, assim, para uma melhor aprendizagem.

Todas essas tecnologias citadas potencializam as atividades escolares para além do que seria possível com o uso restrito das velhas tecnologias. A mudança mais marcante, porém, acontece com o advento da rede mundial de computadores, a World Wide Web. É uma ampliação da biblioteca escolar, se pensarmos no sentido do acesso a

fontes de informações escritas e/ou na forma de imagens. A visita às páginas da Web dá acesso a inúmeras fontes de dados e a publicações eletrônicas de enciclopédias, atlas, cartografia digital, periódicos, livros, jornais e revistas, músicas, filmes, os quais poderão ser utilizados nas atividades didáticas. Mais do que isso, é a possibilidade de o aluno e o professor navegarem, escolhendo as informações, criando o seu texto ou o seu hipertexto e recriando o conhecimento.

Ao ler uma enciclopédia ou um livro didático, o aluno, orientado pelo professor, poderá buscar complementações em dicionários, atlas ou outras fontes, produzindo uma hipertextualidade. O hipertexto se faz também no ato de ler e de escrever ou de criar. A ideia é a de que esses dois momentos – o da leitura e o da escrita – tornem-se um mesmo processo. O diferencial do hipertexto digital é a rapidez da elaboração e da associação do texto escrito, som e imagens, animadas, inclusive. E mais, muda também o lugar do estudante, seja o aluno ou o professor, na medida em que:

[...] não é mais o navegador que segue as instruções de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, transportando pesados volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas doravante, é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se, desdobra-se à vontade diante do leitor. [...]. (LÉVY, 1996, p. 44).

A ideia de hipertexto vem associada à ideia de rede, ou de pensar em rede, de que será sempre necessário continuar pensando, recriando o pensamento com as novas relações que surgem a cada novo elo ou nó. Assim,

[...] Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser

tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. [...]. (LÉVY, 1993, p. 33).

Não é compatível a ideia de hipertexto digital com uma prática curricular de conteúdos pré-definidos, fragmentados, prontos para cumprir a finalidade de serem repassados para os alunos. Também é verdadeiro que a ruptura dessa prática conteudista pode acontecer sem o uso desses novos meios tecnológicos. Os próprios livros didáticos, na atualidade, assumem cada vez mais características hipertextuais: textos complementares, textos na forma de janelas, indicações de páginas da Web, vídeos, etc, incentivando o uso de diferentes formas de linguagem e fontes de informações.

O que faz a mudança paradigmática não é o recurso didático em si, seja ele o livro ou outros materiais didáticos, as novas tecnologias de informação ou a comunicação. A ruptura com a pedagogia tradicional acontece pela prática fundamentada no entendimento do conteúdo e das atividades ou da forma escolar como uma construção coletiva dos sujeitos durante o processo pedagógico, sendo o hipertexto um produto desse processo. E nele,

[...] a abertura do espaço hipertextual amplia as ações do professor no ambiente de aprendizagem. A liberdade de criação, leitura, releitura, escrita e reescrita desse espaço pode ser mais bem aproveitada se os alunos e professores aprenderem a explorar cada uma de suas características. Os hipertextos são manifestações tecnológicas que dependem da iniciativa, invenção e relação pedagógica do usuário. [...]. (HARDAGH, 2007, p. 133).

O professor e, mais especialmente, o aluno, são esses usuários provocados a estudar, quebrando a linearidade de um conteúdo pronto e a fazer os *links* que entenderem necessários. Serão leitores de multimídias, mas também do livro impresso, ou do meio físico, biológico e social observado no trabalho de campo, tornando concreto o ato de apropriação recriada do saber elaborado ou científico, cumprindo, assim, o papel central da escola na formação das pessoas.

Entre os meios possíveis e necessários para a interpretação da complexidade socioespacial, e que podem ser efetivados com velhas e novas tecnologias, estão aqueles oportunizados pelas formas de

representação cartográfica e gráfica das informações. Por isso, no item a seguir vamos fazer referência a essas formas de linguagem.

3.3 AS REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS E GRÁFICAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O uso mais qualificado de mapas, gráficos e tabelas nas atividades escolares é também um desafio colocado para uma prática de ensino que objetive ir além da assimilação de informações, contemplando, também, o desenvolvimento de competências para o trabalho com as informações. Associada com propostas metodológicas coletivas de ensinar e aprender, e com as possibilidades oferecidas pelo acesso às TICs, a cartografia escolar e as formas gráficas de apresentação de informações tendem para a ampliação e para a qualificação de suas contribuições.

Sobre a cartografia escolar, Simielli (2000) destaca dois momentos ou eixos não necessariamente excludentes: o aluno como **leitor crítico** do mapa e, o aluno como **mapeador consciente**. Oliveira (2007) se refere à necessidade de uma metodologia do mapa, que enfatize o seu ensino e não apenas o ensino pelo mapa. Ambas expressam o entendimento do mapa como instrumento de orientação e localização espacial, e de comunicação de informações e, ainda, como instrumento de organização e representação de informações sobre a realidade em estudo.

O mapa não é a realidade, mas sim, a representação de informações ou dos objetos e ou ações que integram o espaço geográfico. Daí a necessidade de abstração, de pensar o espaço a ser representado cartograficamente. A alfabetização cartográfica compreende a apropriação dessa capacidade a partir do desenvolvimento das noções de: visão vertical, imagem tridimensional e bidimensional, proporção e escala, orientação espacial e domínio do alfabeto cartográfico ou da capacidade de leitura dos mapas.

O desenvolvimento dessa capacidade compreende o desenvolvimento sensório-motor (perceptivo) e intelectual (representativo) das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, efetivando esse processo de alfabetização cartográfica ou de compreensão das relações socioespaciais. Essa evolução mental compreende a apropriação das noções de lateralidade: direita/esquerda, em cima/embaixo, frente/atrás; e das noções de referência: em relação

ao próprio corpo, a um objeto e de um objeto em relação a outro. São condições para trabalhar a localização (coordenadas geográficas) e a orientação espacial, na realidade e na elaboração da representação cartográfica dessa realidade.

A visão vertical, ou seja, abstrair o mundo real visto de cima e não de lado, visão lateral ou oblíqua, permite a compreensão do mapa como representação da realidade pensada. A imagem real com que as pessoas convivem e vêem, contém largura, comprimento e altura, é tridimensional. O mapa, porém, é um plano, definido ou localizado por coordenadas geográficas, a latitude e a longitude. O mapa é bidimensional. A alfabetização cartográfica supõe, também, construir a capacidade de abstração dessa passagem do tridimensional para o bidimensional, o que, na atualidade, pode ser desenvolvido para além do trabalho com maquetes, por meio de trabalhos com a cartografia digital (Google Earth).

Existem os mapas topográficos ou de referência, e os mapas temáticos. Os mapas topográficos têm como finalidade a localização de informações e se utilizam de convenções ou simbologias padronizadas para indicar os elementos espaciais. Já os mapas temáticos vão além das formas fixas na medida em que objetivam representar realidades socioespaciais, incluindo o movimento e ou a mudança. Trabalha-se, então, com representações cartográficas elaboradas por meio de pontos, linhas e áreas, recorrendo-se a recursos gráficos relacionados com cores, formas, tamanho e textura. As qualidades e/ou quantidades dos fenômenos socioespaciais serão, então, cartografadas por meio dessas variáveis visuais ou gráficas, ou da semiologia gráfica, conforme denominado quando da construção de mapas temáticos.

Na escola predomina o uso de mapas topográficos de escala pequena, representando regiões, países, continentes e mundo. São mapas murais, mapas dos atlas escolares e na forma do globo terrestre. Apresentam a localização das informações básicas, físicas e ou humanas necessárias para o desenvolvimento do conteúdo programático escolar. Nos atlas escolares e nos livros didáticos constam também alguns mapas temáticos com informações qualitativas e quantitativas relacionadas aos amplos temas estudados pela Geografia.

Além das formas impressas, esses recursos cartográficos são também apresentados por meios eletrônicos e ou virtuais. O uso da informática garante um acesso mais ágil a essas publicações, porém, sem necessariamente promover a ampliação do caráter analógico ou informativo dos mapas escolares para uma concepção de hipermapas, ou

seja, de uma hipertextualidade oportunizada pelo que se identifica como cartografia em multimídia. Estes tipos de hipermapas

[...] são sistemas multimídias georreferenciados que podem estruturar componentes individuais um relativamente ao outro e ao mapa. E este conduzirá os usuários a navegarem pelos dados multimídia não somente por temas, mas também espacialmente. [...]. (LOCH, 2006, p. 292).

A condição de aluno leitor crítico precisa estar associada à ideia de que as informações dos mapas analógicos e ou dos hipermapas serão fontes de pesquisa escolar. O leitor, ou esse usuário, é o aluno e também o professor pesquisador que está participando do estudo de um tema representativo da realidade. A leitura do mapa e ou do hipermapa não deve ser uma atividade isolada, mas sim, uma atividade de busca de informações para a construção do conhecimento na escola.

Nesse sentido, a condição de aluno mapeador consciente assume a mesma perspectiva de pesquisa, porém, com atividades que envolvem a fase de seleção, organização, sistematização e apresentação na forma cartográfica das informações socioespaciais. O processo de elaboração de maquetes, croquis, mapas topográficos e ou mapas temáticos, além de contribuir para a alfabetização cartográfica, precisa ser um trabalho de produção ou de síntese dos estudos realizados quando do desenvolvimento de estudos organizados nas formas propostas pelas metodologias cooperativas.

Com referência ao uso de gráficos e tabelas, também como fontes ou como meio de organização e comunicação de informações, podemos ter a mesma linha de interpretação. O gráfico, assim como a tabela, são sínteses interpretativas de uma determinada realidade e são utilizados para melhor expor e ou visualizar as informações. Passini (2002, p. 214), referindo-se ao ensino de Geografia, defende a ideia de

[...] ensinar o gráfico como uma linguagem visual e tão importante quanto a linguagem escrita, para comunicar ou obter informações. Consideramos a importância de reconhecer o gráfico como linguagem que comunica as informações, com organização lógica, por meio de uma imagem. Ele é uma importante ferramenta para entender a Geografia como ciência, pois, para expressar os dados investigados por uma imagem, obriga o

sujeito da investigação e da representação a entrar no conteúdo para entendê-lo em sua organização lógica e elaborar uma imagem que “fale”. [...].

No ensino poderão ser utilizados todos os tipos de gráficos, porém, os mais encontrados nas publicações didáticas são os gráficos de linha, de barra ou de coluna, de setores ou de “pizza” ou “torta” e os de pirâmide.

Sobre o uso de tabelas é preciso também escolher o momento adequado, a exemplo do que também precisa acontecer em relação aos mapas e aos gráficos. As tabelas organizam os dados ou as informações “segundo o TEMPO ou o ESPAÇO ou a CATEGORIA do fenômeno observado. Desta divisão, resultam quatro séries estatísticas: histórica, geográfica, categórica e mista.” (LOCH, 2006, p. 266-267). Em cada série varia ou permanece fixo o dado relacionado com o tempo, o espaço ou a categoria. No caso, a categoria pode ser a população, em tempos diferentes, num mesmo lugar (série histórica); em lugares diferentes, num mesmo período de tempo (série geográfica); num mesmo lugar e tempo (série categórica); em lugares e tempos diferentes (série mista).

É importante observar que, na perspectiva de um ensino escolar desenvolvido por meio de metodologias cooperativas, no caso de Geografia, que objetive um trabalho integrado e interdisciplinar, as atividades, sejam elas com o uso de velhas ou novas tecnologias, com o uso de diferentes linguagens, incluindo aquelas relacionadas com a representação cartográfica e gráfica das informações, sejam sintonizadas com uma prática de ensino coerente com essas condições. No item seguinte vamos refletir sobre esse aspecto.

3.4 METODOLOGIAS COOPERATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Nos itens anteriores buscamos posicionar o ensino escolar e as denominadas metodologias cooperativas, já conhecidas ou divulgadas em trabalhos relacionados com a didática. Também situamos as possíveis contribuições para a Educação Básica, das novas tecnologias de informação e comunicação e, ainda, das possibilidades de atividades oferecidas por meio das formas de representação cartográfica e gráfica. Agora, o propósito será explicitar a questão da forma de ensino-aprendizagem da Geografia na escola, considerando a necessidade ou o

desafio de desenvolver uma proposta curricular integrada e interdisciplinar, sintonizada com essas metodologias e recursos didáticos.

Algumas concepções ou definições conceituais articulam o nosso entendimento sobre as práticas de ensino de Geografia: disciplina escolar, conteúdo e forma, tema e ou temática, procedimentos e ou atividades de ensinar e aprender.

A expressão “componente curricular” é utilizada para identificar a organização dos conteúdos do ensino escolar. Na prática escolar adotam-se, também, as denominações “matéria escolar” ou “matéria de ensino” ou “disciplina escolar”. Uma disciplina é a forma de expressão da unidade objeto e método, referida a uma ou mais áreas do conhecimento. Disto resulta que:

[...] A relação conteúdo/método apresenta-se como objeto de estudo na medida em que se constata seu tratamento dicotomizado e se evidencia a necessidade de abordar esses dois pólos **em unidade**, captar suas mútuas implicações, compreender seu movimento na dialética do processo pedagógico. [...]. (SAVIANI N., 1994, p. 25, grifo nosso).

O ato interdisciplinar corresponde à prática de ensino e aprendizagem na qual mais de uma disciplina analisa uma mesma realidade, mantendo a especificidade de cada campo de estudo e, também, encontrando pontos comuns de investigação e de exposição dos resultados. A prática interdisciplinar acontece a partir de um tema de estudo elaborado na relação da realidade e o saber científico. O conteúdo é transdisciplinar quando nenhuma área isoladamente consegue explicar a totalidade das relações incluídas no tema em estudo. O tema é transversal quando necessita ou pode ser objeto de estudo de mais de uma disciplina escolar (Ver item 1.4.7 “A transversalidade da questão ambiental”, no capítulo 1 desta tese).

O conteúdo escolar constitui-se na relação do conhecimento científico e o conhecimento com origem no cotidiano dos alunos e também do professor. Cavalcanti (2002, p. 77) assume essa compreensão, referindo-se à Geografia. Afirma a autora:

Em sua prática de todo o dia, os alunos já são portadores de um conhecimento da Geografia das coisas. As crianças e os jovens, independentemente da Geografia que estudam na escola, circulam pela cidade, pelo bairro, realizando atividades cotidianas, criando, recriando e organizando espaços, conhecendo a Geografia das coisas. Essa Geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano (onde estão disseminados saberes assistemáticos) e no plano do não-cotidiano (plano científico). Ao manipular as coisas na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo a Geografia e um conhecimento dessa Geografia (um conhecimento geográfico). [...].

Estabelecer essa relação “conhecimento científico e conhecimento do cotidiano” significa compreender a relação “conhecimento e realidade sócio-histórica”. Construir essa relação enquanto prática de ensino significa fazê-lo na forma escolar, ou seja, enquanto processo da didática. A ciência na escola assume a finalidade pedagógica de formação e informação dos sujeitos. Daí a unidade conteúdo/forma ou conteúdo/método ser uma condição para a efetivação do ensino e da aprendizagem¹⁵.

A organização e seleção dos conteúdos disciplinares terão referência nos métodos da área científica e da didática dessa mesma área científica, definindo também a finalidade dessa prática social, ideia ressaltada por Callai (2008, p. 2):

[...] A contribuição da geografia escolar para a compreensão do mundo atual exige que se tenham claro quais os fundamentos da ciência e quais as

¹⁵ O professor Roberto Lobato Corrêa durante o X Simpósio Nacional de Geografia Urbana – SIMPURB, realizado em Florianópolis-SC, em 2007, gravou um depoimento expressando ideias sobre a Geografia. Falou de uma Geografia “real” enquanto resultado da ação humana. A Geografia dos homens produzindo o seu espaço geográfico, diferenciado espacialmente e com desigualdades sociais, econômicas e culturais. E falou da Geografia que é produzida pelos intelectuais, ou seja, por aqueles que assumem a função de interpretar a Geografia “real”. Destacou a possibilidade ou mesmo a necessidade desse espaço geográfico ser apreendido por distintas lentes da própria Geografia. Para ele, a vida ou o dinamismo dessa área do conhecimento está nessa diversidade teórica e metodológica. É como se o “real” fosse o caleidoscópio que pudesse ter rearranjos, conforme o olhar que lhes é feito. Não podemos ter na Geografia um campo tecnocrático, parametrizado, incapaz de captar o movimento da Geografia “real”.

possibilidades da educação geográfica. Mas também é necessário considerar os parâmetros que definem e estruturam o mundo atual. [...].

E é por essa razão que um ensino de Geografia, renovado na perspectiva disciplinar, interdisciplinar e com possibilidades de temas transversais, não é compatível com a concepção de conteúdos estáveis e prontos para serem repassados pelos professores aos alunos.

A definição do conteúdo programático na educação escolar, com a perspectiva da pesquisa como procedimento didático e pedagógico, não poderá acontecer por definição unilateral de um Programa de Ensino que o professor disserta aos seus alunos. Essa definição precisa acontecer na interação dos sujeitos do ato educativo e enquanto mediação da realidade com o conhecimento científico. Cabe à singularidade de cada escola o desafio de estabelecer a forma e o conteúdo das suas práticas de ensino, mesmo considerando as orientações gerais das ciências e ou dos sistemas de ensino. E esse é um movimento que precisa ser permanente e renovado a cada novo período escolar.

A proposta para dar encaminhamento às atividades tem como estratégia a organização ou a definição de temas. Constituir um tema significa produzir a delimitação do que vai ser estudado da parte e na seqüência da elaboração do problema de estudo. É um pressuposto para o desenvolvimento das metodologias cooperativas analisadas anteriormente. Esse é um ponto comum a todas as metodologias citadas com as diferenças de como se definem os temas de estudo em cada uma das situações. Sobre essas diferenças, vejamos:

- a) nos projetos de trabalho, o tema tem origem num problema prático e na argumentação dos alunos participantes. Com a mediação dos professores acontece essa definição temática mais geral e, posteriormente, a articulação com os objetos disciplinares. Há, nesse sentido, uma desconstrução curricular para que aconteça outra construção não linear e interdisciplinar do conhecimento escolar;
- b) nas unidades temáticas, as definições estão referenciadas com as áreas do conhecimento que formam o currículo escolar e com a realidade socioespacial. Será necessário articular o método geográfico de delimitação espacial (escala geográfica) e temática, com base nos temas amplos que referendam os estudos nessa área do saber. Mas o tema pode surgir de uma situação conjuntural de âmbito local/regional, nacional ou

mundial a partir da qual se identificam temáticas de interesse sobre as quais se fazem perguntas geográficas ou se produzem as análises com enfoque geográfico;

- c) nas situações de estudo serão temáticas identificadas com a realidade e com as áreas do conhecimento que estarão na origem das definições dos temas a serem estudados. A situação de estudo é o próprio tema;
- d) no estudo do meio a definição do tema será concomitante com a escolha do lugar, focando um aspecto dessa realidade localizada, podendo, ainda, o tema ser o estudo do próprio lugar.

Essas escolhas precisam integrar o cotidiano das escolas e isso pode acontecer em momentos específicos, tais como no planejamento do ano letivo escolar ou nos tempos dos semestres, trimestres, bimestres ou, ainda, em outros períodos definidos na dinâmica escolar. Podem acontecer escolhas de temas amplos, integradores ou articuladores do trabalho escolar. Dessas temáticas amplas derivam temas e sub-temas por meio dos quais o saber científico poderá ser trabalhado de forma integrada com a realidade.

Na forma de projetos de trabalho evidenciam-se dificuldades quanto à reconstrução curricular específica dos objetos disciplinares. O processo de construção dos temas promove uma desconstrução curricular, fato que oportuniza o desafio da reconstrução dos conteúdos a partir das necessidades apontadas pela realidade pesquisada e ou do problema prático definido para o projeto.

Esse é um caminho para se construir a ruptura com a pedagogia tradicional. As condições de trabalho e de formação intelectual dos professores, dentre outros fatores da organização curricular, no entanto, constituem obstáculos para a efetivação dessas proposições. E, então, o específico não é reconstruído e os professores atendem à demanda dos conteúdos programáticos, desenvolvendo formas tradicionais de ensino-aprendizagem. Para uma escola assumir a metodologia de projetos de trabalho são necessárias algumas condições materiais e de trabalho para o grupo de professores, as quais não existem na maiorias das escolas públicas brasileiras.

A partir dessa constatação, mesmo considerando as contribuições em termos de princípios político-pedagógicos e de procedimentos atribuídos à metodologia de projetos de trabalho, o nosso entendimento é que essa não é a alternativa mais adequada, ou ao menos prioritária,

para a renovação necessária no ensino de Geografia e ou da escola como um todo.

Assim, a nossa opção volta-se para as práticas de ensino-aprendizagem preferencialmente articuladas nas formas de unidade temática, estudo do meio e situação de estudo. Estas são possibilidades metodológicas que podem ser assumidas pelas comunidades escolares, ressaltando que não são modelos fixos de planejamento das atividades, mas sim, referências para que cada escola e ou professor elabore a sua própria caminhada.

Poderemos ter, então, uma realidade escolar com as seguintes definições: a escola define um tema amplo ou geral em torno do qual desenvolve algumas atividades, incluindo os sujeitos da comunidade escolar. Desse tema geral podem as turmas de alunos e ou áreas do conhecimento observarem possíveis desdobramentos em temas mais específicos ou subtemas sobre os quais também podem acontecer atividades informativas, contextualizadoras, problematizadoras ou sistematizadoras, comuns a todos os sujeitos envolvidos. Serão palestras, filmes, observações e ou ações junto à comunidade; pode ser uma gincana, uma campanha socioambiental, etc.

Os temas disciplinares podem, então, ser definidos considerando a trajetória da comunidade escolar. Podem ser uma reprodução dos temas mais gerais e ou uma (re) tematização a partir das referências colocadas pelos objetos disciplinares de estudo. Para exemplificar: a escola pode estar trabalhando com a temática geral dos Resíduos Sólidos (lixo) e, na disciplina de Geografia, a partir das situações evidenciadas, ser trabalhado o tema da indústria ou da sociedade industrial, ou ainda de consumo industrial. Esse momento de definição do tema específico da disciplina precisa ser entendido como um ponto de chegada e um novo ponto de partida. É um novo tema, é a parte que contém a totalidade a ser desvendada no processo de estudo.

Esse é o momento das disciplinas e ou da interdisciplinaridade a ser desenvolvido nas formas das metodologias cooperativas. Para a Geografia, esse desafio é instigador, e é possível ser realizado. O ponto de partida precisará ser um novo momento de problematização das práticas sociais relacionadas com o tema, interagindo com o conhecimento geográfico ou evidenciando as necessidades interdisciplinares.

O tema se reconstrói como problema ou objeto de pesquisa da Geografia (ou de outras áreas científicas) por meio da realização de atividades problematizadoras para as quais os processos mais amplos já desenvolvidos na escola e as informações e recursos didáticos

relacionados com a Geografia e com o contexto escolar e ou a conjuntura socioespacial serão elementos essenciais. Mas, também, esse é o momento de resgate do conhecimento elaborado no cotidiano dos alunos, o qual estará questionando e sendo questionado na medida em que se coloca no contraponto com as novas informações.

As atividades problematizadoras serão aquelas em que alunos e professores constroem suas perguntas, adentram ao tema, assumem o tema como um problema também seu, constroem necessidades de conhecer, de saber mais. Serão aulas de perguntas e não de respostas, de construção do problema, de estudo-pesquisa, de reconstrução e ou significação social e histórica do conteúdo. Pode ser o momento do texto-pretexto, ou seja, um texto literário, uma letra de música, uma notícia de jornal, uma peça publicitária, uma ou mais fotos, enfim, recursos didáticos que poderão auxiliar esse debate inicial e problematizador.

A instrumentalização, ou seja, a apropriação refletida de novas informações e de (re)significação das informações já possuídas pelos sujeitos, é a etapa subsequente do processo. Nesse momento, por meio de estudos bibliográficos, trabalhos de campo, palestras e aulas expositivas e, também, por meio das tecnologias de informação e comunicação, sempre com a mediação docente, efetiva-se a coleta ou a pesquisa de dados e/ou informações. Esses dados e/ou informações transformam-se em conhecimento escolar. O conhecimento é a informação refletida, pensada, contextualizada.

Os estudos bibliográficos terão como fontes os próprios livros didáticos, outros livros, enciclopédias, jornais, revistas, atlas escolares. Os alunos precisarão ser orientados para esse momento de leitura e registro das informações (não cópia) existentes em textos, mapas, gráficos e tabelas. Esse procedimento torna o livro didático um das fontes de estudo, relativizando a função de manual didático definida na pedagogia tradicional.

O trabalho de campo precisará ser organizado também enquanto um momento de pesquisa a partir de questionamentos elaborados sobre o tema em estudo. O aluno vai a campo com os olhos e a mente do estudante, vai observar paisagens e espaços geográficos, entrevistar pessoas e coletar dados a partir das suas referências conceituais e de vida.

O planejamento de um trabalho de campo constará da elaboração dos objetivos e do conteúdo a ser buscado, da organização de materiais e da elaboração prévia de roteiros, da organização das formas de registro e

sistematização dos resultados, incluindo nessa finalização as interações ou as contribuições para o estudo do conteúdo em pauta.

A aula expositiva, a palestra, o audiovisual (filme, documentário) também poderão ser momentos de estudo e de contextualização dos conteúdos. Serão aulas planejadas na rotina e para além da rotina cotidiana da sala de aula, mas integradas ao processo: é necessário motivar os alunos para a participação e para as elaborações posteriores, valorizando os conhecimentos trabalhados na relação com os objetivos do estudo.

Com a internet, o hipertexto virtual será mais uma fonte de pesquisa para ampliar o universo de informações articuladas por diferentes linguagens ou mídias. As orientações e mediações dos professores incluirão a seleção dessas fontes, considerando o que será pesquisado e como se dará o registro e o uso das informações. A informática poderá ser um instrumento muito útil para a sistematização e exposição dos trabalhos escolares.

O processo didático completa-se com a etapa da produção ou das elaborações das sínteses, da dimensão de totalidade a que se conseguiu atingir no processo de estudo. Esse momento materializa-se nos textos ou hipertextos dos alunos, nas formas de desenhos, croquis, maquetes, mapas, gráficos, tabelas (aluno mapeador consciente), quadros murais, exposições, expressões artísticas e literárias (teatro, música, poesia), e ações práticas na comunidade. Serão os trabalhos de sistematização e exposição dos resultados dos estudos realizados.

São essas proposições ou esses caminhos orientadores de metodologias de ensino que desafiam uma Geografia Escolar renovada e que nós queremos ainda mais focada na Geografia do Brasil. Daí a necessidade de explicitar, também, o conteúdo, o que estaremos fazendo no próximo capítulo.

4 O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL: do conteúdo à forma

Um jovem brasileiro aprenderá nas aulas de Geografia o que é o problema das secas ou a questão do esgotamento dos solos, pois o ensino da geografia física e o da geografia do Brasil darão ao professor a oportunidade de discuti-los. As aulas de geografia humana serão outras tantas ocasiões para facilitar o conhecimento dos problemas de imigração, de colonização, de dispersão ou de agrupamento de populações. Serão conhecidos nas aulas de geografia todos os tipos humanos do Brasil, não como temas literários, mas como seres vivos em meios naturais definidos, representando papéis definidos na vida social do país, exercendo atividades econômicas diversas na economia nacional. A eficácia da geografia econômica não será menor. Certamente não se trata dessa caricatura de geografia econômica que consistia em enumerar os países e seus produtos, classificando-os por ordem de grandeza, como o locutor que proclamasse os resultados duma corrida de cavalos. Referimo-nos a uma geografia econômica explicativa que, estreitamente ligada à realidade, indique problemas e tendências. Não havendo tal ensino, e não sendo dado por professor adrede preparado – onde, quando e como o jovem cidadão aprenderá o que é o problema de industrialização do Brasil, em que consiste seu comércio exterior, do qual depende tão de perto seu nível de vida? Onde, quando e como conhecerá algo a respeito da economia de outros países, das rivalidades econômicas, dos aspectos do mundo que condicionam a vida de cada nação? (Pierre Monbeig, 1957, p. 17-18).

Estudar a Geografia (escolar) do Brasil, fundamentado no paradigma da construção social do conhecimento, pressupõe uma prática de ensino para a qual os conteúdos programáticos se explicitem por meio de temas. O tema é a parte, expressa o recorte da realidade, incluindo as delimitações espaciais e temporais. Os temas estão no contexto social e histórico e são identificados, recortados, delimitados ou apropriados para o estudo na relação que se estabelece entre ciência e

realidade. E os temas serão geográficos na medida em que forem tratados com esse enfoque, ou seja, na medida em que responderem às indagações dessa área do conhecimento. O que estudar em Geografia é, portanto, uma definição metodológica da ciência e do seu ensino.

Para melhor explicitar esse enunciado vamos, neste capítulo, caminhar do conteúdo para a forma, ou seja, da Geografia para a prática de ensino de Geografia. No terceiro capítulo fizemos o processo inverso, fomos da forma para o conteúdo, da metodologia de ensinar para o saber da ciência. Mas esses dois momentos objetivam, evidentemente, estabelecer essa relação da forma e do conteúdo como um único e sincrônico processo pedagógico.

No primeiro capítulo desta tese, explicitamos as referências metodológicas de como a Geografia estuda o Brasil. Agora se coloca a tarefa de contextualizar esse conteúdo programático, tendo como referência a formação socioespacial brasileira na escala geográfica nacional e ou nas divisões regionais ou sub-regionais, ou ainda, quando pertinente, numa escala de análise no nível do local.

Vimos, então, que a escala geográfica e a periodização estão na origem dos procedimentos teóricos e metodológicos que definem a interpretação a ser elaborada sobre a realidade. Que estudar o Brasil ou a formação socioespacial brasileira é uma opção que inclui essas definições espaciais e temporais. Podemos estudar realidades com a dimensão escalar nacional, macro-regional, regional ou local e, ainda, considerar a dimensão histórica, ou seja, a formação de cada realidade focada no estudo.

Num Estado-Nação com as dimensões do Brasil essas escolhas são essenciais para a análise geográfica. O estudo de temas com a abrangência nacional resultará em leituras amplas do processo de formação territorial e social. Serão eixos temáticos por meio dos quais estaremos elaborando interpretações estruturantes da formação brasileira, porém, não contemplando ou detalhando especificidades locais e regionais. Temas como o da formação do território brasileiro ou da formação da população brasileira, ou da organização espacial focada nas especificidades do agrário, da industrialização, da urbanização, da circulação, das questões geopolíticas ou, ainda, dos domínios naturais, estudados numa escala nacional, serão uma contribuição necessária.

Quando o estudo da formação socioespacial brasileira assume escalas geográficas mais específicas, no entanto, as dimensões geográficas de localização e de transformação do meio natural e social ficam mais evidentes, e a Geografia ou o objeto geográfico fica mais explícito. As diversidades ou a diferenças socioespaciais regionais ou

locais serão compreendidas enquanto partes ou manifestações localizadas da unidade nacional.

Neste sentido, a regionalização definida em três macro-regiões geoeconômicas (GEIGER, 1966) produz uma leitura do processo de formação regional e nacional do território brasileiro. A regionalização que concebe a ideia de uma Região Concentrada (SANTOS & SILVEIRA, 2001) também é outra possibilidade de se compreender o Brasil, porém, com o entendimento de espaço geográfico enquanto o território usado. Ou seja, espaço como meio natural, meio técnico e técnico-científico e, finalmente, como meio técnico-científico-informacional. Entendemos esta última proposição de regionalização, sem descartar a anterior, como a mais adequada e atual para a seleção e organização dos conteúdos escolares da Geografia do Brasil.

Vamos, então, trabalhar essa ideia. Primeiro, vamos contextualizar cada uma das quatro macro-regiões enquanto concretizações da formação socioespacial brasileira, elaborando um texto para o qual fazemos escolhas, ou seja, destacando alguns processos socioespaciais em detrimento de outros. A generalidade e a incompletude do texto são conscientes. As necessidades da pesquisa estão atendidas na síntese construída na medida em que ao apontar possibilidades de interpretações socioespaciais está indicando, também, as possibilidades de ampliação e aprofundamento desses estudos. Nos itens seguintes deste quarto capítulo vamos focar as possibilidades temáticas e de práticas de ensino que possam produzir a centralidade de uma Geografia (escolar) do Brasil.

4.1 AS FORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS REGIONAIS E SUB-REGIONAIS

As dimensões escalares macro-regionais e ou a escala nacional representam níveis de interpretação geográfica do Brasil. Ainda, as macro-regiões contemplam diferenciações internas que precisam ser desvendadas por meio da identificação de sub-regiões e ou subespaços regionais ou locais. Começamos, então, pela Região Nordeste, por ser a de ocupação mais antiga se considerarmos o período da formação territorial do Brasil.

Assim, no **Nordeste** ou na formação socioespacial nordestina, podem ser identificados alguns eixos unificadores, tais como as ideias, mitos ou as identidades regionais que definem a região: região-

problema, de clima ou de uma natureza hostil, de coronelismos econômicos e políticos, de manifestações culturais, de cidades ou monumentos históricos, etc. Mas, também e, principalmente, vamos ser instigados à expressão das diversidades regionais. Há uma subdivisão regional no Nordeste, elaborada a partir das formações naturais e sócio-históricas: Zona da Mata, Sertão, Agreste e Meio-Norte. E, ainda, especificidades micro-regionais e locais, que podem ser localizadas e constituem-se objeto de estudo: Recôncavo Baiano, Cariri Cearense, o médio São Francisco, que são alguns exemplos desses recortes socioespaciais.

A *Zona da Mata*, situada no litoral oriental desde o Rio Grande do Norte até o sul da Bahia, apresenta um clima tropical úmido com uma estação seca na parte dos Estados de Alagoas e Pernambuco. Esse fator climático, associado à existência de solos férteis e rede hidrográfica permanente são condições naturais favoráveis ao cultivo de cana-de-açúcar. Na Paraíba e no Rio Grande do Norte as plantações da cana e as usinas localizam-se nas várzeas, forjando, inclusive, a denominação “rios de açúcar” para caracterizar uma realidade dessa região. Em Sergipe, o cultivo da cana acontece em pequenas áreas de solo calcário e no Recôncavo Baiano em áreas onde também se localiza a produção de fumo. A grande lavoura comercial da Zona da Mata inclui ainda as áreas de produção do coco e cacau mais ao sul da Bahia, e do arroz no baixo São Francisco, mais precisamente nas áreas de várzeas, situadas nos Estados de Alagoas e Sergipe.

Grandes propriedades rurais (*plantations*) e o engenho (depois a usina) são as bases da formação socioespacial, ou seja, da sociedade que se constituiu na região durante cinco séculos de Brasil. No engenho era transformada a produção originada nas terras do próprio engenho, mais a cana fornecida pelos lavradores. Os lavradores eram proprietários de terras, porém, necessitavam beneficiar a sua produção no engenho do Senhor, isto sem a opção de escolher o período de moagem e sem acesso à “casa de purgar”, fatos que acentuavam a dependência na medida em que não conseguiam controlar nem a quantidade e nem a qualidade da produção final na parte que lhes cabia.

O poder do senhor-de-engenho era representado pela quantidade de terras, de escravos, da produção canavieira e pela propriedade do engenho. Um engenho compreendia, além das terras, investimentos na compra de escravos e em prédios, tais como: a moita e a casa de purgar, mais as edificações para a instalação da casa-grande, casa-do-feitor e da senzala e, ainda, instalações para os animais necessários à alimentação e ao trabalho.

Ao “morador do engenho” ou “morador de condição” era permitido um roçado e um local para morar. Cabia a esse morador a coordenação do trabalho dos escravos, porém, ao feitor-mor era dada a autoridade na ausência do Senhor. O capelão fazia a assistência espiritual e o doutrinamento tanto do Senhor quanto dos demais moradores e escravos.

Os “foreiros”, também chamados de “moradores de condição”, vinham do Agreste ou do Sertão para o engenho nos períodos de plantio e colheita, e depois, retornavam para as suas terras de origem também ao tempo do retorno das chuvas. O proprietário da terra vivia de “foro”, do trabalho do foreiro numa relação conhecida como cambão ou a condição, a qual estabelecia que o foreiro trabalhasse para o proprietário em troca de um roçado para produzir a sua subsistência. Tinha também o engenho “aforado”, dividido em pequenos sítios e alugado para os foreiros. O combate ao cambão e a condição é parte do contexto onde se organiza o movimento social conhecido como as Ligas Camponesas.

A introdução de novas variedades de cana e mudanças tecnológicas na indústria são fatores constituintes das transformações do engenho para a usina. Os engenhos, que não conseguiram acompanhar a modernização, denominados “fogo morto”, passaram a ser unidades fornecedoras de cana para as usinas.

A usina, a exemplo do antigo engenho, mantinha numa mesma estrutura, a atividade agrícola e industrial, porém, por apresentar mais capacidade de esmagamento de cana, necessitava de mais terra e mais cana, intensificando ainda mais a lógica de concentração econômica e fundiária. O antigo senhor-de-engenho desmontava o engenho Banguê e se tornava um fornecedor proprietário de matéria-prima para a usina. Também há situações em que as usinas compravam engenhos “fogo morto” e as transformavam em unidades produtoras de cana sob a coordenação de um administrador, empregado da usina, e não mais sob o comando o senhor-de-engenho.

O *Sertão* e a área do Litoral Setentrional representam, aproximadamente, 55% do território nordestino, compreendendo a área denominada como Polígono das Secas. Nesta parte, a diversidade de espaços sub-regionais pode ser observada a partir das condições naturais: no litoral, a paisagem de praias e dunas, de vegetação característica, como o Cajueiro do Ceará; as áreas dos rios sertanejos, com largas várzeas, alagadas nos períodos de enchentes e secas nos períodos de estiagem; as áreas serranas situadas em diversos Estados; os “brejos” e, ainda, as áreas situadas no curso do Rio São Francisco.

Quanto às condições sociais, predomina no Sertão uma sociedade latifundiária, formada, também, a partir da doação de sesmarias. A produção pecuária nas várzeas dos rios e penetrando nas áreas da caatinga constitui a base da economia comercial sertaneja. A fazenda é administrada pelo vaqueiro, o qual comanda o manejo do gado levado da caatinga para as partes úmidas serranas e várzeas, conforme os períodos de chuva e estiagem nessas sub-regiões. Ainda, cabe ao vaqueiro e sua família, as atividades de manutenção das instalações da fazenda e de marcação do gado. O sistema de quarta, um de cada quatro bezerros, ficava com o vaqueiro, porém, na “quarteação” o proprietário comprava a parte do vaqueiro para que ele cuidasse por igual de toda a criação. Além disso, a família do vaqueiro é autorizada a criar cabras, porcos e carneiros, produzir leite e queijos, garantindo juntamente com o seu roçado a subsistência e alguma renda.

A produção agrícola de alimentos, em pequenas propriedades, é desenvolvida nas áreas úmidas dos brejos, dos pé-de-serra, nas vazantes dos rios e, quando em condições climáticas favoráveis, também na caatinga. A organização espacial demarcando áreas de pecuária e agricultura era marcada pelo travessão: um valado, uma cerca de pedra ou de varas, espinhos cactáceos ou, na forma mais atual, de arame farpado. Na Paraíba e no Rio Grande do Norte, as culturas de alimentos dividiam área com o algodão e o café, destinados ao mercado regional e à exportação.

No Sertão, o beneficiamento da produção agrícola contava com os Engenhos Rapadureiros, menores e mais atrasados tecnologicamente em comparação com os engenhos da Zona da Mata. A produção pecuária contava com as Oficinas, local onde era produzida a carne seca, conhecida com a “carne-do-ceará”, além do couro, vendido na região canavieira.

O *Agreste*, situado em parte na região do Planalto da Borborema, é uma área de transição se consideradas as condições naturais do Sertão e da Zona da Mata. Também é marcante a existência de brejos, esse tipo de formação natural onde a água ou a umidade se fazem presentes durante todo o ano, favorecendo práticas agro-pecuárias, inclusive em pequenas propriedades.

Conforme Andrade (1998a, p. 139), além das formações de pequenas propriedades, o Agreste também é palco de uma economia de fazendas latifundiárias num sistema de produção semelhante ao do Sertão. Os sistemas da quarta, do roçado, a condição e o cambão e, ainda, os trabalhadores assalariados, denominados “corumbas” ou

“caatingueiros”, são migrantes temporários da Caatinga para o Agreste e também para a Zona da Mata.

O algodão produzido no Agreste, em grandes e em pequenas propriedades, consorciado com o gado e ou com a agricultura de subsistência, teve, além das condições naturais favoráveis, o aumento do mercado externo em função da Revolução Industrial na Europa e da Guerra da Secessão nos Estados Unidos, fazendo a ascensão social de seus produtores, os chamados “brancos do algodão”.

Nessa economia algodoeira se desenvolve o sistema “pela palha” entre fazendeiros criadores de gado e pequenos proprietários na condição de rendeiros. O proprietário latifundiário cede a terra aos moradores “rendeiros” para o plantio de milho, feijão ou outras culturas de subsistência e também do algodão. No acordo, a terra precisa ser devolvida até o mês de novembro, ficando a colheita do algodão para o proprietário da terra. Após a colheita, o gado ocupa a terra e se alimenta com a palha do milho e com as ramas do algodão.

Os pequenos proprietários vivem, então, de culturas de subsistência e da renda das culturas de venda, mais a renda obtida com artesanato e com trabalhos temporários realizados para os grandes proprietários.

A região de economia agro-extrativa, situada no *Meio-Norte*, caracteriza-se também como uma área de transição entre o Sertão, o Centro-Oeste e a Amazônia. É considerada uma região fornecedora de mão-de-obra e produtos, carne e couro, para a região mais dinâmica, no caso a Zona da Mata.

A criação da Companhia Geral do Grão Pará e da Companhia Geral do Maranhão incentivou o cultivo destinado para a exportação de arroz e algodão, trazendo para a região a mão-de-obra escrava. Essa solução de suprimento da força de trabalho pela escravidão apresenta dificuldades após a abolição na medida em que a população negra tem a possibilidade de obter a subsistência por meio da coleta e uso do babaçu, da caça e da pesca, do cultivo do coco e roças em terras devolutas, fato que dava a eles a opção de não trabalhar para os proprietários e ou para as Companhias Gerais.

Nas sub-regiões mais antigas mantém-se a pecuária com o gado cuidado pelos vaqueiros. Na porção norte-oriental predomina o babaçu explorado pelos proprietários de terras que se utilizam da mão-de-obra demandada pelas populações pobres de origem cabocla, incluindo as mulheres na atividade de quebra do coco para a retirada das amêndoas. Outro produto do extrativismo no Meio-Norte é a cera da carnaúba e todos os demais produtos oferecidos por essa palmeira.

A modernização do latifúndio nordestino se dá pela via conservadora e financiada por programas estatais, implicando em processos de fusão de usinas, ampliando ainda mais a concentração das terras e da riqueza. É o caso de áreas de pequenas propriedades, produtoras de rapadura e cereais, como o Carini Cearense, onde a economia canavieira, agrícola e industrial ocupa cada vez mais os espaços produtivos.

Há uma desestruturação da sociedade tradicional, do sistema caboclo de produção, provocando o êxodo das populações locais. As políticas idealizadas e projetadas por meio dos Planos Diretores da Sudene não chegam a se realizar com a intensidade necessária. Propostas de organização de cooperativas, de assentamentos de reforma agrária, de formação de áreas coloniais de pequenas propriedades articuladas com a participação de movimentos sociais e ou sindicatos rurais encontram dificuldades de implantação.

O contexto de diversificação agrícola, fortemente marcado pela produção de soja, proporcionado pela presença de produtores rurais sulistas em áreas do oeste baiano e na porção sul ocidental do Rio São Francisco, no sul do Piauí e do Maranhão, também constitui um movimento de forte impacto socioambiental. Assim como o desenvolvimento de culturas irrigadas de frutas tropicais, cebola, alho, formação de pastagens e cana-de-açúcar, no médio e submédio São Francisco fazem parte dessa nova realidade das sub-regiões do Nordeste brasileiro.

As transformações no agrário e nas sub-regiões do interior nordestino estão na origem de impactos significativos na urbanização, com o crescimento populacional e, conseqüentemente, das atividades econômicas e dos impactos sociais em centros regionais, capitais estaduais e áreas metropolitanas. Em várias dessas áreas urbanas situadas na faixa litorânea, o incremento das atividades ligadas ao turismo tem presença marcante.

Para essas duas atividades, turismo e fruticultura, o clima quente, com muito sol e pouca chuva, passa a ser um recurso e não um problema. No turismo, existe a possibilidade de eventos e ofertas de produtos desse segmento durante todo o ano. Na fruticultura, a superação das adversidades do clima semi-árido se dá, também, pela inclusão de meios técnicos e científicos nos processos de produção e circulação. São exemplos os projetos de fruticultura irrigada situados no Vale do Açu e em Mossoró, no Rio Grande do Norte.

Outra situação que marca a atualidade de sub-regiões nordestinas é a produção de soja no Cerrado, abrangendo a região de Balsas no sul

do Maranhão, a região de Barreiras no oeste baiano e, ainda, a parte sul do Piauí. Essa cultura intensificada pela presença de migrantes do sul do Brasil (gaúchos), que trazem na bagagem valores culturais e ideológicos relacionados a modos de vida e processos de trabalho, confronta com os modos de vida e de trabalho das populações locais para além de outros impactos socioambientais produzidos no meio geográfico.

Uma amostra dessas mudanças pode ser observada na regularidade geométrica das paisagens edificadas pelas plantações de soja em áreas planas antes ocupadas pelo Cerrado. Também nas partes onde acontece a agricultura irrigada pelo sistema de pivôs centrais o impacto visual é evidente. O desvio das águas para a irrigação e a incidência de agrotóxicos levados das lavouras para os leitos dos rios e ou para as águas subterrâneas marca um dos impactos negativos desse processo.

Neste contexto de transformação regional, o projeto de transposição das águas do Rio São Francisco constitui uma questão polêmica, considerando os impactos positivos e negativos do empreendimento.

A **Amazônia** brasileira é uma macro-região, maior do que a Região Norte definida pelo IBGE. Compreende a área da Amazônia legal ou a de atuação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) ou, ainda, se a referência for o bioma amazônico é necessário incluir territórios de outros países da América do Sul. Pode ser interpretada, no caso brasileiro, como uma formação socioespacial de fronteira (CORRÊA, 2000) se considerada a condição de transição ou de integração do todo ou de partes desse território aos estágios de desenvolvimento ou de divisão territorial do trabalho vivenciados na formação socioespacial brasileira.

Assim como o Nordeste é identificado como de clima predominantemente quente e seco, mesmo não sendo essa a realidade de toda a região, a Amazônia também possui a sua marca ou identidade, que são o rio e a floresta. São imagens construídas a partir de informações que alimentam o imaginário das pessoas, quando não fundamentam análises acadêmicas. Gonçalves (2001) trabalha essa problemática, relacionando um olhar para a unidade e para a diversidade sobre esse território:

- a Amazônia como natureza a ser dominada ou como o outro lado da cultura ou da civilização, incluindo aí as populações indígenas e caboclas como muito próximas dessa condição natural, atrasadas e ou tradicionais. Um meio geográfico que precisa, então, ser dominado, transformado, desenvolvido

pelos “de fora”, incorporado aos padrões de progresso da sociedade capitalista. Ou ainda, a visão ecologista que vê esse espaço como natureza a ser preservada em seu estado natural, desconsiderando a opinião e as necessidades das populações aí existentes, os *amazônidas*;

- a Amazônia como região periférica em relação ao modelo de desenvolvimento hegemônico do Brasil e mundial, e ao pacto de poder das elites nacionais e internacionais. Essa é, também, uma perspectiva dos “de fora”, que vêem a Amazônia como reserva futura de recursos naturais para o mundo, excluindo dessa visão ou entendimento os que vivem e precisam desse meio também no tempo presente;
- a Amazônia como questão nacional quando focada a formação, a extensão e a integração do território ao Brasil. É uma ideia forjada desde as questões geopolíticas definidoras das nossas fronteiras territoriais até as estratégias atuais de integração ao projeto nacional, instituídas por meio de projetos de infra-estrutura (rodovias, energia, exploração mineral...), de políticas estatais e investimentos privados que viabilizam o controle das terras, da força de trabalho e dos capitais, materializando o pacto político e econômico das elites regionais, cada vez mais subordinadas às elites nacionais e internacionais. Pacto que mais uma vez exclui os *amazônidas*, pelo menos os “de baixo”;
- a Amazônia como um vazio demográfico é também uma ideia que justifica a ação colonizadora ou de ocupação da fronteira, desconsiderando o patrimônio natural e cultural e ou o modelo de desenvolvimento das populações locais, índios, negros e caboclos.

A referência à Amazônia como uma unidade ou uma uniformidade geográfica faz sentido para a compreensão dessa escala de análise, quando o tema em estudo assim exigir. Essa abrangência escalar, no entanto, poderá ser um obstáculo para ver a diversidade na medida em que os processos naturais e sociais são diferenciados. Por isso, é necessário identificar subespaços e ou realidades locais na busca da concretude da vida passada e presente desse espaço geográfico.

A condição de formação socioespacial ou de espaço geográfico de fronteira permite visualizar as diferenciações na periodização do território e na formação dos espaços sub-regionais. A fronteira significando as diferenças territoriais e as formas de organização da

sociedade, o contraponto do que é interpretado como atrasado ou tradicional e o que é moderno ou civilizado. A Amazônia brasileira apresenta essa condição, é ainda um espaço geográfico em (trans) formação ou em processo de integração ao estágio de divisão territorial do trabalho contemporâneo e ou ao capitalismo nacional e internacional.

A periodização do território e a definição dos recortes espaciais são escolhas metodológicas que definem interpretações da realidade socioespacial. Periodizar o meio (espaço) geográfico como natural, técnico-científico e técnico-científico-informacional (SANTOS & SILVEIRA, 2001) é uma dessas escolhas. Na Amazônia podemos ver todos esses momentos e, nesse sentido, constatamos a possibilidade de associar ou comparar essa periodização com as definições apresentadas por Gonçalves (2001) sobre os padrões de organização espacial: rio-várzea-floresta; estrada-terra firme-subsolo; eixos ou pólos de desenvolvimento.

Mas essas mudanças no meio geográfico ou no padrão de organização espacial, identificadas nessas leituras, acontecem em ritmos e épocas diferenciadas, produzindo, também, diferenciações socioespaciais. O desenvolvimento é desigual e a Geografia precisa fazer essa leitura. A análise geográfica implica em desvendar essas diferenças, identificar as especificidades sub-regionais, conhecer as formações socioespaciais, que num momento se constituem como fronteira e, também, interpretar a transição para sociedades consolidadas.

Ao definir a Amazônia como uma das regiões socioeconômicas, Geiger (1966) identificou sub-regiões, as quais, passado quase meio século dessas definições, são ainda referência, apesar dos avanços da fronteira ou das frentes pioneiras. Essas sub-regiões estão descritas no texto que segue.

A região de economia primária diversificada inclui inicialmente as áreas de criação de gado da Ilha do Marajó, as áreas de produção de pimenta-do-reino para exportação (Tomé-Açu), e as áreas de produção agrícolas que abastecem Belém.

A construção da rodovia Belém-Brasília e da Transamazônica no trecho Marabá-Altamira, mais as políticas oficiais de incentivos fiscais e de financiamentos, alteraram e ampliaram a fronteira de expansão agrícola e populacional dessa sub-região.

Ao tempo de construção da rodovia, novos agentes socioeconômicos aportaram na região. Primeiro vieram pequenos proprietários, posseiros e rentistas, os quais ocuparam e limparam as terras por meio de atividades extrativas e agrícolas, viabilizando, na

etapa seguinte, a produção pecuária comandada por fazendeiros individuais, tradicionais e ou mais capitalizados. Nessas fazendas funcionavam as invernadas para a engorda do gado vindo de Goiás e de Marajó, e cujo destino seria, então, o mercado de Belém.

Essa lógica é intensificada e ampliada a partir da década de 1970, com a presença de grupos econômicos constituídos enquanto empresas do setor agropecuário. Agora, a motosserra derruba a mata, o avião já utilizado para localização e compra da área distribui o herbicida e as sementes de capim, preparando o terreno para o gado que vem a seguir. O trabalho do peão assalariado e agenciado pelo *gateiro* atende às necessidades de mão-de-obra. Terras mais distantes das rodovias são acessadas com menores custos pelos novos capitalistas rurais. “O capital chega antes da estrada e dos posseiros.” (BECKER, 1982, p. 171).

A presença desses grupos empresariais e de fazendeiros capitalizados se estende, então, por toda a parte oriental do Pará, norte de Goiás e parte do Maranhão, num processo de modernização que inclui ao território novas infra-estruturas de transportes, comunicações e energia, além de novas tecnologias de produção e de serviços situadas no agrário e no urbano regional. A região passa a conviver com novas relações e novos conflitos sociais. Velhos e novos interesses estão agora no cotidiano dos agentes sociais.

Outro processo de ocupação dirigida, o Projeto Integrado de Colonização (PIC), organizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), acontece nas proximidades de Marabá e de Altamira e no trecho da Transamazônica. O objetivo era atrair 100 mil famílias que seriam estruturadas em agrovilas e teriam apoio em pequenos centros de serviços, as agrópolis, e em centro de mercados, os rurópolis. Os projetos não tiveram o sucesso esperado devido a fatores externos e, certamente, internos, que precisariam ser avaliados.

A distribuição de lotes de 100 hectares atraiu colonos do nordeste e do sul do Brasil. Alguns desses migrantes conseguiram se capitalizar enquanto outros não obtiveram os mesmos resultados e passaram a ser fonte de mão-de-obra para as empresas agropecuárias e de exploração mineral instaladas na região. Muitos desses agricultores foram desalojados de suas terras pelas águas da represa de Tucuruí ou por dívidas bancárias que não conseguiram saldar. Empresários do sul e fazendeiros capitalizados ou grileiros de terras são agentes atuantes nesse processo de substituição de proprietários de terras e de consolidação do modelo de desenvolvimento aí emergente.

A *região de economia agro-pastoril* estende-se ao longo do vale amazônico até as imediações de Manaus. Plantações de juta e fazendas

mistas com pecuária e lavouras, além do extrativismo, fazem a economia da região. No século XIX, fluxos migratórios relacionados à extração da borracha contribuíram para a formação da população cabocla que aí permanece até a atualidade. São seringalistas vinculados às casas aviadoras de Belém e Manaus, de quem recebiam utensílios e alimentos e a quem faziam a entrega da produção do látex. Vigorava o sistema de aviação operado por meio do barracão ao qual o trabalhador seringueiro mantinha vínculos de dependência por endividamento.

O caboclo ribeiro, vivendo nas várzeas e no interior da floresta, apoiava a sua sobrevivência no extrativismo da borracha e das chamadas “drogas do sertão”, na pesca e na agricultura de subsistência e comercial de juta, malva e pimenta. Este era um modo de vida das populações tradicionais dessas áreas do médio Amazonas.

Na década de 1960, a intervenção do Estado e do capital privado se ampliou também nessa região. A instituição da Zona Franca de Manaus, do Banco da Amazônia, mais ao sul do Pará o Projeto Grande Carajás, a ampliação da Transamazônica e a construção da rodovia Cuiabá-Santarém, são evidências significativas no modelo de desenvolvimento e do padrão de organização socioespacial. Novos agentes sociais, representados por empresários nacionais e internacionais ligados à pecuária, à extração mineral e de madeira, e ao setor industrial da Zona Franca, vêm confrontar com interesses das elites tradicionais, promovendo conflitos e rupturas na velha sociedade.

Da mesma forma, a ampliação da rede rodoviária na Amazônia: Brasília-Cuiabá-Santarém e Brasília-Cuiabá-PortoVelho-Rio Branco, para citar alguns dos eixos estruturantes, constituiriam um dos vetores para a expansão da fronteira de integração ao modelo de desenvolvimento comandado a partir da denominada Região Concentrada.

Geiger (1966) define ainda mais três sub-regiões no espaço amazônico. A *região de economia extrativa*, para a qual, naquele período, destina a maior parte do território florestal amazônico, situando nos vales dos rios afluentes do rio Amazonas a economia extrativa da borracha, castanha do Pará, e muitos outros produtos da floresta.

A *região de pecuária primitiva* no território de Roraima, onde também acontece o garimpo de ouro e diamantes. E o *anecúmeno amazônico*, identificado na grande área florestal habitada por população não integrada conscientemente à nação brasileira.

A rapidez da fronteira de ocupação promove mudanças significativas no tempo de algumas décadas, desatualizando, ao menos

em parte, essa regionalização elaborada por Geiger (1966). Outros estudos mais atuais propõem recortes regionais ainda mais específicos. Nesse sentido, podemos citar o trabalho de Becker (2006) como uma das referências de estudos sub-regionais da complexidade amazônica. A autora propõe três macro-regiões que ela denomina como de Macro-região de Povoamento Consolidado, Amazônia Central e Amazônia Ocidental e, a partir dessa escala, identifica espaços sub-regionais. Vejamos, no texto que segue, alguns elementos dessa proposição.

Macro-região de Povoamento Consolidado tem como referência a definição do “arco do desmatamento”, indicando a grande área já ocupada ou consolidada. Mas esse processo de ocupação ou de fronteira consolidada apresenta diversidades a partir das quais são identificados espaços sub-regionais. São eles:

- *Arco da Embocadura*. Corresponde à área da foz do rio Amazonas, desde o Amapá ao Maranhão, tendo como centro dinâmico a cidade de Belém do Pará, interagindo estreitamente com Macapá e São Luiz.
- *Núcleo de Modernização do Leste e Sudeste do Pará*. Formado ao longo da rodovia Belém-Brasília, a partir da concentração de pólos madeireiros e de produção pecuária, Paragominas e Redenção e, ainda, a partir das relações com o complexo mineiro-metalúrgico de Carajás.
- *Corredor Araguaia-Tocantins*. Essa sub-região amazônica ocupa parte do Centro-Oeste e Nordeste brasileiro, incluindo o Estado do Tocantins e alguns trechos do Maranhão. Identifica a ocupação de trecho da rodovia Belém-Brasília com atividades agropecuárias, plantações de soja e frutas do Cerrado.
- *Áreas intensivas em tecnologia agroindustrial*. Também é parte da região Centro-Oeste, abrange o Cerrado do Mato Grosso, onde a produção pecuária, seguida do algodão e da soja, é realizada com o uso intenso de tecnologias, destacando-se os centros de Rondonópolis, Cuiabá e Chapada dos Parecis.
- *Agropecuária tradicional e sistemas agro-florestais*. No Estado de Rondônia e porção sul do Acre, constituiu uma área de ocupação intensa nos anos 1970/80 por meio de projetos de colonização do Incra, desenvolvendo, inclusive, ações alternativas para a conservação da floresta, tais como a prática do “empate” e de produção agro-florestal.

Amazônia Central representa o avanço da ocupação da Amazônia até o eixo rodoviário Cuiabá-Porto Velho-Manaus e a hidrovia do rio Madeira. Nesta porção amazônica podem ser distinguidas áreas socioespaciais ou formações sub-regionais correspondendo às diferenciações no processo de fronteira ou de transformação do meio geográfico. Temos então as seguintes sub-regiões:

- *Fronteira de preservação.* Inclui a parte norte do Pará, o noroeste do Amapá e as fronteiras com a Guiana e o Suriname. São áreas de difícil acesso, correspondendo, também, a Unidades de Conservação (UC's) e terras indígenas – parque nacional “Montanhas do Tumucumaque”.
- *Vale do Amazonas.* Inicialmente definido como área de pesca e agricultura de várzea e pela existência dos núcleos urbanos de Santarém e Óbitos. Conta, atualmente, com novos agentes (empresa Cargill, por exemplo) e novas dinâmicas de produção e de exportação, marcadamente de soja, frangos e pesca comercial.
- *Produção familiar da Transamazônica.* Na sub-região de Itaituba, no trecho da Transamazônica que segue de Altamira, no Pará, em direção à Humaitá, no Estado do Amazonas. É uma região de forte presença de pequenos agricultores organizados no Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu, com proposições de sustentabilidade socioambiental.
- *Frentes de expansão.* De exploração madeireira e pecuária e de avanço no povoamento, podem ser identificadas no Pará, em áreas ao longo da rodovia Cuiabá-Santarém; na área denominada como Terra do Meio, a qual faz jus ao nome pela localização entre os rios Xingu e Iriri; e ainda, o Corredor do Madeira, nas áreas de influência da hidrovia do rio Madeira, por onde é levada parte da soja produzida na região.

Amazônia Ocidental, representada pelas terras que formam as grandes fronteiras políticas: Colômbia, Peru, Bolívia e Venezuela, países em cujos territórios se completa a Amazônia Sul-Americana. É uma área de grandes extensões florestais, de terras indígenas e de unidades de conservação do Projeto Calha Norte. Esta unidade ou identidade também apresenta diversidades sub-regionais, as quais são assim situadas:

- *Fronteira de Integração Continental.* Compreende a área de integração com a Venezuela, marcada pela existência de

rodovias e da usina hidroelétrica de Guri, localizada naquele país. Nesta sub-região, produtora de arroz e já também de soja, estão localizadas terras indígenas, dentre elas, a reserva Raposa do Sol, rica em minerais e palco de conflitos entre índios e produtores de arroz.

- *Alto Rio Negro*. Na porção noroeste do Estado do Amazonas, abrange a área da bacia do rio Negro na fronteira com a Colômbia. Predomina, ainda, uma economia extrativa vegetal e a existência de áreas reservadas como terras indígenas.
- *Várzea do Solimões*. Na fronteira de três nacionalidades: Brasil, Peru e Colômbia, a sub-região apresenta diversidade étnica e mobilidade espacial de fronteira entre as cidades de Letícia e Tabatinga. A economia ainda é extrativa de madeira, óleo e gás de Urucu, produto que faz ampliar a ligação com Manaus, passando por Fonte Boa, Tefé e Coari. O Ministério da Integração Nacional assumiu essa área como a Meso-região do Alto Solimões.
- *Florestina*. Situada no médio e alto cursos dos afluentes da margem direita do rio Solimões em direção ao Estado do Acre, é uma área florestal de extração vegetal com predomínio para a borracha.
- *Manaus e seu entorno*. Metrópole regional, estende sua influência pelos Estados do Amazonas, Roraima, Acre e Rondônia. Disputa espaços de influência com Belém e São Paulo por meio de Cuiabá. No último meio século, a definição da Zona Franca de Manaus (ZFM) impulsionou o desenvolvimento industrial e a diversidade étnica em função de migrações vindas do centro-sul do país.

Na busca dessas especificidades sub-regionais e ou na interpretação, situando a escala do espaço amazônico, temos a evidência de que o modelo de ocupação, no período mais atual, assume a estratégia de formação de eixos de desenvolvimento com base na definição estatal de que as faixas de terras de 100 quilômetros ao lado das rodovias seriam de domínio federal e destinadas para projetos agropecuários ou de extrativismos. E, também, a evidência de que um segundo modelo foi articulado em torno de pólos de desenvolvimento vinculados a projetos e programas de colonização, geração de energia ou de exploração mineral fomentados por meio de investimentos governamentais ou de empresas estatais e ou de empresas privadas, mas em muitos casos financiadas com recursos públicos.

Essas estratégias de ampliação e consolidação da fronteira de ocupação capitalista do território adentra, também, o espaço geográfico do centro-oeste brasileiro. Estudar a região **Centro-Oeste** significa continuar interpretando a Amazônia, ampliando a interpretação das relações dessas regiões, Norte e Centro-Oeste com a Região Concentrada e ou com o todo do território nacional e das relações internacionais. Mas, significa também, estudar a organização espacial interna, identificando as diferenciações sub-regionais que marcaram e ainda marcam a sua formação socioespacial.

O processo de ocupação do Centro-Oeste tem uma primeira referência nos séculos XVII e XVIII, no desenvolvimento do garimpo de ouro e diamantes e na criação extensiva de gado para o consumo nas próprias áreas mineradoras. A decadência dessa atividade econômica provoca uma retração no crescimento regional, retomado somente no século XIX. Este novo período foi comandado pela produção pecuária, a qual, para além do consumo regional, assumiu uma dinâmica de mercado, incluindo a exportação de couro e charque e ou de gado vivo levado para engorda em invernadas localizadas em Minas Gerais e na Bahia. Esse processo foi intensificado após a construção de ferrovias, ligando esses espaços inter-regionais.

Essa abertura comercial do Mato Grosso na segunda metade do século XIX é intensificada pelas possibilidades de navegação do rio Paraguai. A cidade-porto de Corumbá torna-se referência para esse novo momento nas relações de exportação e importação. Conforme Mamigonian (1986, p. 53) esse contexto,

[...] não só permitiu escoamento mais rápido e mais barato dos produtos tradicionais (couro e peles, ipecacuanha, etc.), mas também tornou possíveis produções anteriormente inexistentes, como a extração da erva-mate, a preparação do charque, etc. Além disto, o rio Paraguai tornou-se via de comunicação obrigatória do Mato Grosso, por onde transitavam as mercadorias estrangeiras e nacionais importadas. [...].

A introdução de raças alternativas ao gado pantaneiro e de novas tecnologias também são fatores que impulsionam a produção pecuária no Pantanal, nas áreas não alagadas e ou em períodos em que as águas baixam, ampliando ainda mais as possibilidades de produção. Esse processo modernizador também é real em outras áreas do atual Mato

Grosso do Sul, viabilizando, inclusive, a instalação de frigoríficos para o abate na própria região.

No “Mato Grosso” de Goiás, denominação dada à área localizada mais no centro-sul do atual Estado de Goiás, a pecuária tradicional evolui para uma economia de mercado com o desenvolvimento da produção agroindustrial de laticínios, articulada por organizações cooperativas de agricultores, além da continuidade da produção de pecuária de corte para o abastecimento dos frigoríficos. A produção láctea e, também, a de hortigranjeiros, visava aos mercados de Goiânia, Anápolis e de Brasília.

À economia dessas áreas citadas por Duarte (1988) como espaços estruturados sem a intervenção direta de políticas governamentais, podem ser acrescentadas as atividades ligadas ao turismo pantaneiro em hotéis-fazenda e o artesanato cerâmico característico da região. Ainda, cabe registrar a existência do pólo siderúrgico Corumbá-Ladário, dinamizado pelo aproveitamento de manganês, calcário e ferro.

Mas a expansão capitalista para o centro-oeste brasileiro não se dá apenas pela dinâmica do mercado e, sim, como um processo que contou, principalmente a partir da década de 1970, com a forte decisão do Estado em promover a integração regional, intensificando as relações com a Região Concentrada.

Tanto a parte norte da região, que inclui a “Amazônia Legal”, quanto as demais áreas ao sul, foram amplamente modificadas na segunda metade do século XX. A expansão da fronteira de ocupação e a rápida transformação de alguns desses lugares para a categoria de fronteiras ou sociedades consolidadas, impulsionando ainda mais a ocupação amazônica, confirmam a manobra de integração do território brasileiro (COUTO E SILVA, 1981), a qual atribuía ao centro-oeste a função de ser a base avançada para articular, pelo flanco noroeste, a ilha amazônica e o núcleo central.

Assim, as políticas estatais encaminhadas por meio dos Planos Nacionais de Desenvolvimento – PND I (1972-74), PND II (1975-79) e PND III (1980-85) e os Programas e Projetos¹⁶ daí derivados, foram os grandes instrumentos de intervenção nesse processo, o qual apresenta antecedentes. A “Marcha para o Oeste”, instituída por Getúlio Vargas (1937), a construção de Goiânia para ser a capital de Goiás, e de Brasília

¹⁶ Os Programas e Projetos mais citados são: Programa de Integração Nacional – PIN (1970); Plano de Desenvolvimento da Amazônia (PDA); Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia); Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (Polonoroeste); Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (Proterra).

para ser a capital federal, e a criação das Superintendências de Desenvolvimento regional SUDAM para a Amazônia, e SUDECO para o Centro-oeste, podem ser acrescentados nesse quadro.

Novos agentes socioeconômicos se fazem presentes: migrantes nordestinos e ou de outras partes do Brasil chegam à região na condição de mão-de-obra em empreendimentos públicos e ou como colonos em projetos de colonização de iniciativa oficial ou privada. Mas, também, empresas e ou empresários do agronegócio, na expectativa de reprodução mais eficaz do seu capital, considerando as condições naturais e, principalmente, para aproveitar os incentivos fiscais e de crédito oferecidos pelo governo.

As mudanças socioespaciais no centro-oeste e parte do norte brasileiro, neste período, são então evidenciadas pelos novos objetos e ações que passam a integrar esses territórios. Os investimentos públicos em infra-estrutura de transportes, energia e comunicações, aliados às políticas fiscais e de crédito, mais o incentivo para a exportação extra-regional e ou internacional de grãos, carnes, minérios e madeira, constituem fatores impulsionadores de um modelo de ocupação e desenvolvimento concentrador da renda e das terras e de exclusão, principalmente das populações nativas, índios e posseiros. Esse contexto é palco de conflitos sociais mediados pelo Estado e, quase sempre, favorecem uma suposta legalidade do capital em detrimento da legitimidade das populações nativas e ou de migrantes trabalhadores e ou pequenos proprietários agricultores, os quais antecedem na terra, ao grande projeto agropecuário.

Os Pólos de Desenvolvimento articulados aos Eixos de Desenvolvimento são, portanto, elementos definidores da ocupação do centro-oeste a partir da década de 1970. Duarte (1988) toma como referência as áreas dos Programas de Pólos para identificar e analisar as diferenças sub-regionais. É oportuno destacar que essas áreas abrangem a maior parte do território regional. São definidas quatro áreas: Entorno de Brasília, de Agropecuária Capitalista Consolidada, de Fronteira Capitalista Recente, e de Integração Regional. Vejamos cada uma delas.

O *Entorno de Brasília* tem o diferencial de estar no centro político-administrativo do país, concentrando serviços, ordens e população, incluindo as chamadas cidades satélites da capital federal. A produção de hortigranjeiros, cereais e avicultura abastece parte desse mercado regional. Também, pela proximidade de localização, a agricultura aí desenvolvida tem mais acesso aos avanços tecnológicos oportunizados por órgão públicos que atuam nessa área. A sub-região possui, também, um significativo desenvolvimento industrial.

A sub-região de *Agropecuária Capitalista Consolidada* na área de atuação do Polocentro, na parte sul de Goiás, sudoeste do Mato Grosso e centro-sul do Mato Grosso do Sul, compreende diferentes vocações produtoras.

Na parte agrícola de grãos do Mato Grosso do Sul, a soja é produzida por agricultores vindos do sul do Brasil, os quais incluíram nas suas bagagens, além do chimarrão, do conhecimento agrícola e do capital, também a experiência de organização cooperativista. Algumas transferiram, inclusive, as instituições, como foram os casos da Cotrisa (Santo Ângelo-RS) e da Cotrijuí (Ijuí-RS), que se instalaram na região¹⁷. Na região de Dourados, o governo ainda reforça a sua presença com a definição de mais um programa de desenvolvimento, o Programa de Desenvolvimento da Grande Dourados (Prodegran).

No Estado do Mato Grosso, na região de Rondonópolis, e no Estado de Goiás, na região de Rio Verde, a produção de arroz sequeiro e pecuária extensiva é progressivamente substituída pela produção empresarial do agronegócio da soja e do algodão herbário, culturas estas com amparo de crédito e de tecnologia, além de condições favoráveis de mercado.

A área de *Fronteira Capitalista Recente* abrange a parte norte do centro-oeste em dois processos de expansão em tempos distintos. Na década de 1950, o norte de Goiás era conhecido como “Bico do Papagaio”, atual Estado do Tocantins. A construção do trecho da rodovia Belém-Brasília incentivou a pecuária, ainda extensiva, produzindo e exportando gado em pé para abastecer invernadas de engorda situadas fora da região. Isto ao menos até a instalação de frigoríficos para o abate na própria sub-região, em Araguaina.

O processo de ocupação é também marcado pela presença de pequenos agricultores na produção de alimentos, de fazendeiros individuais em médias e grandes propriedades dedicadas à produção

¹⁷ A Cotrisa – Cooperativa Tritícola Regional Santo Ângelo Ltda, nos anos 1970/80, instalou sua sede regional em Campo Grande-MS e expandiu com unidades recebedoras de grãos em cidades situadas mais ao norte, em municípios tais como, Chapadão do Sul, São Gabriel do Oeste, Camapuã e Rondonópolis, este na divisa com o Estado do Mato Grosso. A Cotrijuí – Cooperativa Regional Tritícola Serrana Ltda, atual Cooperativa Agropecuária & Industrial, também em 1977 instalou sua sede regional em Campo Grande-MS. Sua presença foi mais ao sul, com unidades recebedoras de grãos, lojas e supermercados, em municípios tais como Maracaju, Rio Brillhante, Sidrolândia, Bonito, Caarapó, Dourados, Montese, Douradina e Ponta-Porá. Além do cultivo de grãos, a Cotrijuí implantou a cultura de frangos de corte e a instalação de um frigorífico na cidade de Dourados-MS. A presença dessas organizações cooperativas foram importantes para o processo de mudança na matriz produtiva desta região.

pecuária, e um terceiro segmento formado por empresários do agronegócio, vindos de fora com a expectativa de reprodução mais eficaz do capital. Este é um segmento normalmente não interessado em manter vínculos socioculturais mais significativos com a região.

Nesse contexto, são vivenciados conflitos entre os novos atores forâneos e as populações nativas, posseiros, que ali viviam ou ainda vivem praticando uma agricultura tradicional, conhecida na região como “lavouras de toco”.

Na década de 1970, o norte do Mato Grosso, compreendendo a área drenada pelos rios Juruema, Teles e Xingu, pertencentes à Bacia Amazônica, assumiu a condição de fronteira de ocupação. Com uma economia extrativa da seringa e garimpo de ouro e diamantes, a região foi movimentada na década de 1960 por projetos de colonização que dão origem a alguns municípios, dentre os quais, o atual Porto dos Gaúchos.

A partir daí constata-se, nas décadas de 1960-1980, um acentuado crescimento demográfico, indicando o rápido processo de ocupação efetivado por meio de projetos de colonização oficiais e privados e ou de organizações cooperativas. Assim como aconteceu também no norte de Goiás, terras adquiridas dos governos estaduais, em condições muito favoráveis na década de 1960, foram objeto de especulação fundiária, sendo vendidas para produtores migrantes do sul do país, com valorização também decorrente de obras de infra-estrutura (transporte, energia e comunicações), desenvolvidas com recursos públicos dos programas Polocentro e Polamazônica. Além disso, esse desenvolvimento capitalista foi amplamente beneficiado com incentivos fiscais e vantagens creditícias de instituições bancárias oficiais.

Nas áreas de colonização, que contaram com a atuação de organizações cooperativas, percebiam-se alguns diferenciais em relação a outras áreas com predomínio de empresas privadas de colonização. São experiências de colonização efetivadas por pequenos e médios produtores e com resultados que contabilizam êxitos e fracassos que precisam ser particularmente analisados. São referências dessas experiências os projetos desenvolvidos nos municípios de Barra do Garça, Canarana, Água Boa e Xavantina.

Outra sub-região foi definida como de *Integração Regional*, situada entre Cuiabá e Rondônia, na área do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (Polonoroeste). Ocupada por portugueses, no século XVIII, quando foram criados os núcleos de Vila Bela e Cárceres, tinha no extrativismo de poaia e de madeira, além da pecuária extensiva, a sua base econômica. Na década de 1960 foram

desenvolvidos projetos de colonização e de produção de alimentos para subsistência e de produção comercial de café e de algodão.

Em 1981, a instituição do Polonoroeste objetivou integrar essas porções fronteiriças com o Paraguai, promovendo, então, no eixo da rodovia Cuiabá-Porto Velho, o desenvolvimento de fazendas individuais de criação de gado e de empresas agropecuárias, além do incentivo à produção de madeira destinada à exportação.

O espaço geográfico compreendido pelas regiões Sudeste e Sul constitui o território da **Região Concentrada**. Mas essa denominação representa mais do que a localização e do que as relações intra-regionais. Inclui o passado e a atualidade das relações inter-regionais e internacionais. Significa a atualidade das relações com o Nordeste, com a Amazônia e com o Centro-Oeste, que se estabelecem a cada sobreposição da divisão social e territorial do trabalho. Concentrada é diferente de central. Pode ter significado aproximado ao de “área core” na medida em que os conteúdos socioespaciais podem estar simultaneamente no centro e na periferia. Mas é Região Concentrada, também, porque ali o meio é mais denso em técnica, ciência e informação, por isso, um espaço mais qualificado para articular o todo da formação socioespacial brasileira.

Nos primeiros quatro séculos de formação do território brasileiro prevaleceu a ideia de arquipélago e ou de penínsulas da Europa, caracterizando as diversas regiões produtoras (ciclos e subciclos geoeconômicos). As regiões se ligavam com o externo e, assim, não fortalecendo as relações inter-regionais. O centro estava no continente europeu.

Na segunda metade do século XIX, a integração do território nacional era ainda incompleta. Uma evidência dessa situação estava na fraca rede urbana e ou na existência do que se denominou como urbanismo de fachada para identificar a localização litorânea juntamente com as funções portuárias da maioria das cidades formadas até então.

Posterior a esse período, a implantação progressiva de uma rede nacional de transportes e de comunicações (ferrovias, portos, telégrafos...), juntamente com a produção de energia, formaram uma base física significativa para as relações inter-regionais. O rompimento de barreiras fiscais de circulação das mercadorias entre os estados favoreceu a ampliação do mercado interno, viabilizando a indústria de bens de consumo e a criação de núcleos urbanos também no interior do país. No processo que adentrou o século XX, a implantação da indústria automotiva, siderúrgica e, ainda, a construção de Brasília, são também

situações que intensificaram esse processo de articulação interna do território.

A passagem para o século XXI está marcada pela consolidação da industrialização de bens de consumo e, também, de bens de produção e pelo aprofundamento do processo de implantação de infraestrutura de transportes, energia e comunicações, ao menos em nível suficiente para dar a dimensão de rede ao espaço geográfico nacional. Completam-se, assim, as bases físicas e funcionais necessárias para a concepção do que é, então, dimensionado como Região Concentrada.

Para compreender essa organização do espaço brasileiro é necessário interpretar essa trajetória, considerando uma escala geográfica nacional, mas também, como produto de processos regionais, desiguais e combinados para cada período e lugar. Nesse sentido, a exemplo das demais macro-regiões, o Sudeste e o Sul são partes do território nacional e, assim, precisam ser compreendidos para que também possam ser interpretados com a atualidade materializada na condição de Região Concentrada. Vejamos então essas situações específicas.

Dois movimentos marcam o povoamento do Sudeste brasileiro: a busca e a descoberta de ouro e pedras preciosas em Minas Gerais, desde o século XVII, e em Mato Grosso e Goiás, desde o século XVIII, dando origem, inclusive, a núcleos urbanos característicos desse modelo extrativista, como são os casos de Vila Rica, atual Ouro Preto, em Minas Gerais, ou Cuiabá e Cárceres, no Mato Grosso.

O outro movimento se refere ao desenvolvimento da lavoura cafeeira no vale do rio Paraíba, desde o século XVII, e no Planalto Paulista, desde o início do século XIX. A produção de café e de outras culturas, tais como batata, milho, algodão, cana-de-açúcar e laranja, marcam a expansão para o oeste de São Paulo, norte do Paraná, sul de Minas Gerais, avançando para a região do Triângulo Mineiro, definindo a formação de uma sub-região de economia agrária desenvolvida.

A parte do Sudeste Oriental se mantém como área de economia agrária tradicional, com antigas fazendas de café e lavouras diversificadas em meio aos morros e baixadas das paisagens litorâneas dos Estados do Espírito Santo e Rio de Janeiro. Na atualidade, além de atividades ligadas ao turismo, essa região é contemplada com o desenvolvimento de indústrias têxteis.

No trecho do vale do rio Paraíba, de Cabo Frio-RJ até Santos-SP está situada a sub-região mais industrializada e urbanizada do país, incluindo as duas metrópoles nacionais, São Paulo e Rio de Janeiro, além de outros centros industriais e urbanos.

Em Minas Gerais, a mineração e a industrialização formaram nas áreas próximas a Belo Horizonte, a denominada “zona metalúrgica”; na sub-região do Triângulo Mineiro, o Cerrado vai dando lugar à implantação de lavoura comercial de exportação; e predomina no sul do Estado a produção agroindustrial de laticínios.

O povoamento do sul do Brasil por europeus data do século XVIII, contemplando dois processos diferenciados nas áreas de campo e nas áreas florestais.

Nos campos da Campanha Gaúcha e das regiões de Vacaria (RS) e Lages (SC) e, ainda, de Guarapuava e Palmas (PR), desenvolve-se, inicialmente, a pecuária extensiva de corte, em grandes propriedades denominadas estâncias ou fazendas de criação. No Rio Grande do Sul, o aperfeiçoamento técnico na pecuária de bovinos se faz concomitante à instalação de frigoríficos articulados com o setor de exportação de carnes. A produção de ovinos, além da comercialização da carne, desenvolve também a industrialização da lã. Processo semelhante acontece com a produção pecuária nos campos de Lages e de Vacaria.

Nos campos de Guarapuava e na região de Castro (PR), a vinda de imigrantes europeus, alemães e holandeses, oportuniza o desenvolvimento da pecuária leiteira associado com a agroindústria de laticínios.

Juntamente com essas mudanças na produção pecuária, também a agricultura passa a ser uma opção nessas áreas de campo do sul do Brasil. A produção de cereais na Campanha Gaúcha e a fruticultura nos campos de Vacaria e Lages são vetores de dinamização capitalista nessas sub-regiões. No Rio Grande do Sul, a produção de uva e a fabricação de vinho é realidade em Santana do Livramento. Além disso, projetos de monocultura de eucaliptos para a produção de celulose e biocombustível estão em desenvolvimento nestas áreas do bioma Pampa.

Nas áreas florestais do norte do Rio Grande do Sul, a colonização de não ibéricos nos séculos XIX e XX desenvolveu sociedades coloniais de pequenos proprietários, sobrepondo a economia extrativa e de subsistência até então existente em áreas ocupadas por índios e caboclos. Numa primeira fase, o vale do rio dos Sinos e a Serra Gaúcha foram ocupados, respectivamente, por emigrantes alemães e italianos, formando as chamadas Colônias Velhas. Numa segunda fase, a ocupação da parte central, região de Santa Cruz do Sul e da “Quarta Colônia”, próxima à atual cidade de Santa Maria é seguida da formação das Colônias Novas no Noroeste do Estado, caracterizando um processo interno de migração e de avanço da fronteira agrícola. O fenômeno tem

seqüência no século XX, com a migração de gaúchos para o oeste de Santa Catarina e do Paraná, ou ainda, para o Centro-oeste e Norte do país.

Processo semelhante de colonização aconteceu em Santa Catarina, notadamente de emigrantes alemães no Vale do Itajaí e de italianos (gaúchos) no vale do rio do Peixe, mais ao centro do Estado. A formação de colônias em pequenas e médias propriedades no oeste se deu pela expansão da fronteira a partir do Rio Grande do Sul. No sul de Santa Catarina e também na parte sul do Rio Grande do Sul aconteceu a atividade mineradora de carvão.

No Paraná, na faixa do primeiro planalto, nas proximidades de Curitiba e também das cidades de Ponta Grossa, Castro e Lapa, foram organizadas pequenas colônias de alemães, poloneses e italianos, cuja produção visava abastecer esses mercados urbanos. Ucranianos instalaram suas moradas no segundo planalto, na região de Prudentópolis e também em direção a Guarapuava, no terceiro planalto.

No norte do Paraná, um forte projeto de colonização particular trouxe para as sub-regiões de Londrina e Maringá, colonos de origem europeia, japonesa e luso-brasileiros. Na década de 1940, colonos vindos do Rio Grande do Sul fixaram-se em Pato Branco. Outros vieram nas décadas seguintes para a parte oeste do Estado, desenvolvendo a extração de madeira, seguida de lavouras comerciais e, ainda, marcando a fundação de cidades como Cascavel, Medianeira e Toledo, dentre outras.

Essas transformações socioespaciais do Sudeste e Sul ocorridas, principalmente, desde a segunda metade do século XIX, e com mais velocidade no decorrer do século XX até a atualidade, constituem parte significativa de formatação da Região Concentrada.

Se em outras regiões a marca principal de identidade tinha ainda o elemento natural como referência, ou seja, o clima no Nordeste ou o rio e a floresta na Amazônia, a Região Concentrada é identificada por essa trajetória histórica e pela densidade e fluidez dos objetos e das ações, tal como se apresentam na atualidade. O espaço aí tem mais fixos e, por isso, também mais fluxos internos e externos.

Por isso, ao conceber a existência de uma Região Concentrada, estamos também encaminhando uma metodologia de interpretação geográfica do Brasil, considerando as periodizações e as desigualdades socioespaciais. No caso, o meio é técnico-científico-informacional, não somente na “área core”, mas enquanto manchas e pontos como fronteira de expansão e transformação. É preciso ir além da identificação

localizada dos elementos geográficos para compreender, finalmente, o movimento ou a funcionalidade do território.

A descentralização industrial é um desses movimentos provocados pela dinâmica do mercado, mas, também, pela intervenção do Estado efetivada por meio de densidades normativas e legais (normas sanitárias, legislações ambientais, trabalhistas, etc) e ou incentivos fiscais ou tributários, os quais, muitas vezes, configuram situações de guerra fiscal ou entre os lugares ou regiões.

Nesses processos constata-se, então, modernizações de antigas áreas ou ramos industriais e ou o surgimento de novos. São exemplos dessas descentralizações, significando novos rearranjos da divisão territorial do trabalho, o caso das indústrias de automotivos hoje presentes em várias unidades federativas, da indústria montadora de eletrônicos na Zona Franca de Manaus, das indústrias de calçados e outras que se instalaram no Nordeste, aproveitando incentivos fiscais definidos para a região.

Também faz parte dessa dinâmica de localização a constituição de territórios especializados em ramos produtivos, como são os casos das indústrias de calçados no Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul; Franca e Bongi (calçados infantis) em São Paulo; Nova Serrana, Juiz de Fora, Uberlândia e Uberaba em Minas Gerais; das indústrias têxteis no Vale do Itajaí, em Santa Catarina; ou de *lingerie*, em Nova Friburgo e em Petrópolis, no Rio de Janeiro; ou de armamentos no vale do rio Paraíba.

Outro desses movimentos socioespaciais é materializado nas transformações na agricultura, provocadas pelas mudanças nos sistemas de produção. Temos nesse sentido,

[...] inovações tecnológicas e organizacionais na agricultura concorrem para criar um novo uso do tempo e um novo uso da terra. O aproveitamento de momentos vagos no calendário agrícola ou o encurtamento dos ciclos vegetais, a velocidade da circulação de produtos e informações, a disponibilidade de crédito e a preeminência dada à exportação constituem, certamente, dados que vão permitir reinventar a natureza, modificando solos, criando sementes e até buscando, embora pontualmente, impor leis ao clima. Eis o novo uso agrícola do território no período técnico-científico-informacional. [...]. (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 118).

Essas inovações podem ser observadas como mudanças nas áreas consolidadas em processos técnicos anteriores. São os casos dos processos de modernização da agricultura praticada no Sudeste e no Sul: mecanização e uso de insumos químicos nas décadas de 1960/1990, ou da biotecnologia marcadamente a partir de 1990/2000. Ou, então, da agricultura de grãos praticada na fronteira de expansão no Centro-Oeste e Norte do país, a qual já nasceu moderna e predominantemente empresarial. Nesses subespaços,

[...] trata-se, assim, da produção de uma nova geografia feita de *belts* modernos e de novos *fronts* no Brasil. Esses *belts* são, por vezes, heranças e cristalizações de *fronts* próprios de uma divisão territorial do trabalho anterior; áreas que, ocupadas em outro momento, hoje se densificam e se tecnificam. [...]. (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 119).

Além dessas mudanças nas áreas consolidadas ou até mesmo em decorrência delas e da apropriação das novas tecnologias, outras frentes de expansão e ou de especialização produtiva, novos *fronts* em outros lugares podem ser a opção para a continuidade da reprodução capitalista. A fronteira, quando produzida pela migração do capital ou de êxodo do trabalho, é também produto da modernização. Mas é a migração do capital que leva o moderno. Alguns exemplos podem ser citados: o café agora é produzido também em Rondônia e na Bahia; o Cacau, no Pará e no Espírito Santo; o algodão, no Centro-Oeste e no Paraná; a borracha é cultivada em São Paulo, Bahia e Mato Grosso; a laranja na região de Ribeirão Preto, em São Paulo.

Ou, ainda, a exemplo do que acontece com a produção industrial, também na agricultura podemos constatar certo refinamento na divisão territorial do trabalho efetivado pela especialização produtiva dos lugares. São exemplos, a produção de flores em Holambra, São Paulo, ou a produção de frutas em algumas áreas do Nordeste, como é o caso da manga ou do mamão papaia no Vale do rio São Francisco; ou a produção de uvas e agroindustrialização de vinhos, sucos e geleias no Vale dos Vinhedos, em Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul.

As novas funções e formas do urbano ou do rural-urbano também são manifestações da atualidade da divisão territorial do trabalho. Os circuitos espaciais da produção, da distribuição e do consumo, e também os círculos de cooperação que se estabelecem entre essas várias

instâncias, são cada vez mais elementos unificadores desses processos sociais e econômicos. As novas funcionalidades das pequenas e médias cidades, dos centros ou metrópoles regionais, ou ainda das metrópoles nacionais e ou mundiais, alteram as hierarquias das redes urbanas, mudam as formas de circulação e acesso aos bens e informações, assistência técnica, financiamentos, etc.

A topologia das empresas e ou de setores produtivos e de consumo também dá a dimensão dessas cadeias, da produção ao consumo. Vários casos podem ser analisados nesse sentido, tais como o do leite ou do frango no ramo de alimentos. O processo começa na produção individual ou cooperativada por agricultores que são assistidos tecnicamente pela agroindústria. Esta define quando e onde realiza a fabricação e a distribuição dos produtos, planeja a venda da marca ou da grife, articula os espaços nos hipermercados e ou *shopping-centers*, ou com os mini-mercados por meio de centros atacadistas. Em outros tipos de produtos, a estratégia de vendas poderá incluir o camelódromo, sistemas porta-porta, comércio eletrônico, etc.

Portanto, é nesses movimentos visualizados nos processos de reestruturação da produção industrial, agrícola e também do extrativismo, mas também nas logísticas de distribuição e de consumo de bens, normas, informações e capital, que os novos usos do território se fazem reais. Assim,

[...] ao longo do tempo, cada lugar é alvo de sucessivas divisões do trabalho. Mas esse mesmo lugar, visto num corte temporal, isto é, num momento dado, acolhe simultaneamente várias divisões do trabalho. [...] (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 119).

Poderíamos dizer, acolhem ou se superpõem vários modos de produção, os mais antigos e os mais modernos, dentre esses aquele que se coloca como hegemônico na etapa atual da formação socioespacial nacional e ou nas suas especificidades regionais. Esse é o movimento comandado pela Região Concentrada e que, em tempos e ritmos diferenciados, abrange todo o espaço geográfico brasileiro.

A síntese que elaboramos não quer significar a formatação do que deva ser o conteúdo escolar da Geografia do Brasil. Mas o conteúdo escolar terá, com certeza, relação com essas informações e análises. Os temas que darão a forma didática para estudar o Brasil na Educação Básica serão buscados nas realidades situadas no presente texto. A cada

estudo, a cada material didático a ser elaborado na escola e ou por meio dos livros didáticos, ou a cada prática de ensino específica, esse conhecimento precisará ser (re) elaborado, completado, atualizado. Não há um saber pronto, completo, definitivo. A síntese que elaboramos é provisória mesmo para nós, serve como referência para continuar construindo essas interpretações. Vamos então, nos itens seguintes, explicitar as formas didáticas ou a forma escolar desse saber.

4.2 OS TEMAS GEOGRÁFICOS E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Nas práticas de ensino de Geografia do Brasil, efetivadas por meio de metodologias cooperativas, a elaboração do tema geográfico significa estabelecer a relação da ciência e do seu ensino, ou seja, elaborar o tema escolar. É necessário encontrar uma entrada para o estudo do espaço geográfico. Essa escolha será motivada pelo momento vivido e ou pelo acesso a informações relacionadas ao contexto. O tema será, então, a forma de aproximação da universalidade da ciência e a particularidade da vida do aluno, professor e demais sujeitos da comunidade escolar.

Situar essas possibilidades temáticas regionais, sub-regionais ou nacionais não tem o significado de elaborar uma “lista” de temas para ser parte de um conteúdo programático para o ensino de Geografia. São, sim, possibilidades, e outras tantas poderiam ser elencadas para suprir essa finalidade demonstrativa. Os temas fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Eles precisam ser objeto de definição, também, com a participação dos sujeitos que fazem a educação escolar. Os temas surgem dessas diferentes realidades e do saber conceitual, informativo e metodológico da Geografia. O olhar geográfico é que vai identificar a forma de interpretação da realidade e a prática de ensino dará a forma escolar desse estudo.

Para a Geografia, a definição do tema significa estabelecer a periodização e os respectivos recortes espaciais e temáticos, ou seja, estabelecer ou delimitar a parte da realidade que será objeto da análise geográfica. Para a Geografia Escolar é necessário fazer a contextualização desse objeto geográfico, elaborando um sentido histórico-social para o aluno. O tema da Geografia será, então, convertido em tema disciplinar escolar. O tema escolar terá significado

para o aluno e professor e será motivador de práticas de ensino pautadas no paradigma da construção social do conhecimento.

Os conteúdos disciplinares da Geografia Escolar terão sempre relação com as grandes áreas temáticas da ciência geográfica. Os temas de estudo que darão origem às Unidades Temática ou outras formas de metodologias cooperativas. Serão aproximações ou atualizações elaboradas em conformidade com as especificidades do meio recortado para o estudo.

Ao realizar essa transposição de temas geográficos para temas escolares, duas alternativas podem ser evidenciadas para encaminhar o estudo. Numa, o foco será espacial; na outra o foco será temático, porém, sem a exclusão de uma ou outra dessas dimensões. O temático será, também, espacial e vice-versa.

Então, o tema poderá ser definido a partir do recorte espacial, ou seja, ser o estudo de um lugar, região ou território determinado: um bairro, uma cidade/ município, uma região, um país. Por exemplo, estudar a cidade/município onde a escola está localizada, ou seja, a região do Agreste Nordestino ou a Amazônia.

Mas o tema poderá ter o foco numa definição temática e a partir daí ter uma dimensão espacial e escalar. No caso, o tema poderia ser a produção de café no Vale do Paraíba, Planalto Paulista e norte do Paraná, ou a expansão do agronegócio na região de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, ou a descentralização industrial no Brasil, enquanto tema a ser trabalhado numa escala geográfica nacional.

No nosso “esforço de síntese”, para utilizar a expressão de Santos & Silveira (2001), enfatizamos a definição da Região Concentrada e das macro-regiões Nordeste, Amazônia e Centro-Oeste, como referências para o estudo da formação socioespacial brasileira. E, ainda, os recortes sub-regionais marcando as especificidades que podem, também, constituir objetos de estudo da Geografia do Brasil.

Assim, as Unidades Temáticas ou outra das formas cooperativas de ensino organizadas para estudar o Nordeste focariam a formação da população e do território regional a partir de temas como: Nordeste, região pobre de climas quente e seco. A problematização desse tema evidenciaria os pré-conceitos existentes em relação à região nordeste e instigaria o estudo das condições de formação da população e das condições naturais e das transformações efetivadas nesse quadro natural. Teríamos, então, um estudo com a abrangência escalar do que se define como Nordeste do Brasil.

Mas a interpretação da região Nordeste também pode acontecer considerando a divisão sub-regional: Zona da Mata, Agreste, Sertão e

Meio Norte. Essas sub-regiões ou, ainda, lugares mais específicos, poderiam ser temas de estudo focados na perspectiva espacial e ou temática. Do engenho à usina seria um tema para o estudo da Zona da Mata, ou então, a agricultura de várzea, incluindo a interpretação das relações de trabalho aí existentes, poderia ser a entrada para o estudo dessa sub-região.

O sertanejo, morador e trabalhador típico do Sertão, poderia ser uma especificidade temática. A vida nos “brejos” como um tema que focaria a realidade socioespacial do Agreste. Ou, ainda, poderiam ser focadas formações ou temáticas mais específicas: as transformações sociais e tecnológicas no Cariri Cearense; a fruticultura no Vale do Açu e em Moçoró, no Rio Grande do Norte; os gaúchos e o agronegócio no sul do Maranhão e Oeste da Bahia; a transposição do rio São Francisco ou as águas do “Velho Chico” e a vida regional.

A escala geográfica, abrangendo o todo da Amazônia, pode ser uma necessidade de estudo. Nesse nível escalar seriam evidenciados temas geopolíticos relacionados com a ocupação amazônica, incluindo as questões de fronteira externa (Projeto Calha Norte) ou a dimensão estratégica do tema da biodiversidade, ou da Amazônia na relação socioambiental do planeta Terra. Outro tema poderia focar o estudo das Unidades de Conservação e as Terras Indígenas. Mas, para uma Geografia Escolar ainda mais presente, é necessário captar a diversidade amazônica existente em espaços sub-regionais e ou em temáticas específicas.

Nesse sentido, considerando a atualidade do estudo, a proposição elaborada por Becker (2006), poderia ser uma referência para essas especificidades regionais e sub-regionais. Teríamos, então, uma divisão macro que define a parte do Povoamento Consolidado, da Amazônia Central e da Amazônia Ocidental. Nessa abrangência escalar teríamos a compreensão do processo amplo de ocupação regional com o estudo de alguns temas que dariam uma visão geral da fronteira já consolidada e da fronteira de ocupação. Um exemplo seria focar o tema dos eixos de desenvolvimento (rodovias e hidrovias) e a relação destes com o processo de povoamento. Ou, incluir no estudo, também, a estratégia dos Pólos de Desenvolvimento.

Mas será no estudo focado em sub-regiões que as realidades mais específicas poderão ser explicitadas. Assim, na área de Povoamento Consolidado, um tema poderia ser o Arco da Embocadura para compreender a dinâmica que demarca a fronteira de ocupação na relação com a fronteira já consolidada. Ou estudar as transformações já efetivadas na parte leste e sudeste do Pará (área do Projeto Carajás), ou

no corredor Araguaia-Tocantins, no Cerrado, já adentrando para o norte do Mato Grosso, percebendo o meio geográfico não mais natural, e sim, com significativa intensidade, um meio técnico-científico-informacional, permeando as atividades do agronegócio e a formação de centros urbanos regionais.

Na Amazônia Central poderá ser estudado o vale amazônico, antes uma região de economia extrativa e agricultura de várzea e, agora, incluindo novas dinâmicas econômicas de exportação de soja, frango e peixe. Em outras sub-regiões, situadas ao longo dos eixos rodoviários e de desenvolvimento, vamos identificar o processo de expansão da fronteira do desmatamento e, na sequência, o agronegócio da pecuária, da soja e do algodão. Ou, então, o estudo da realidade representada pela presença de pequenos produtores rurais na sub-região de Itaituba, no noroeste do Pará. Outro exemplo de tema estaria no estudo do Parque Nacional “Montanhas do Tumucumaque”, no norte do Pará.

Por fim, a macro-região mais preservada, a Amazônia Ocidental, na qual se inclui a região da fronteira de integração continental. Essa é a região do projeto Calha Norte e também da Reserva Raposa do Sol, as quais podem ser recortadas como temas ou objetos para estudos escolares.

Outras sub-regiões poderiam constituir Unidades Temáticas organizadoras das atividades escolares. Nesse sentido, podem ser citadas sub-regiões, tais como a do Alto Rio Negro, a da Várzea do Solimões, ou a de Florestina. São áreas caracterizadas, ainda, pelo predomínio de elementos naturais e de atividades extrativas de madeira e do óleo e gás de Urucu. A Zona Franca de Manaus também seria um tema regional, com foco no urbano e na atividade industrial da região e de análise das relações inter-regionais.

O Centro-Oeste pode ser estudado como região de expansão da fronteira de ocupação e, atualmente, como uma fronteira já consolidada, constituindo um espaço de interação da Amazônia e da Região Concentrada. A “Marcha para o Oeste” poderia ser o tema articulador desse estudo, numa escala macro-regional, incluindo a presença do Estado nesse processo. Ou focar períodos mais atuais, tematizando a atuação de órgãos estatais como a Sudam, a Sudeco e os Programas Regionais de Desenvolvimento, com a construção de Brasília.

Mas, também, o Centro-Oeste se apresenta com diversidades destacadas, inclusive na ocupação recente articulada em Eixos e Pólos de Desenvolvimento. São definidas, então, quatro sub-regiões, as quais poderiam ser estudadas na forma de Unidades Temáticas. São elas, a sub-região do Entorno de Brasília, a de Agropecuária Capitalista

Consolidada, a de Fronteira Capitalista Recente, e a de Integração Regional.

Brasília, como a capital política do país, patrimônio da humanidade ou enquanto área metropolitana, pode ser um tema de estudo ou, no caso, ampliando a área para a sub-região denominada Entorno de Brasília. A presença de migrantes do sul do Brasil poderia constituir o tema de estudo para a compreensão dos processos socioespaciais na sub-região de Agropecuária Capitalista Consolidada. O “Bico do Papagaio”, atual Estado do Tocantins e o norte do Mato Grosso também podem ser estudados, tendo como referência essa expansão do agronegócio. Nesta parte do Mato Grosso poderia ser tematizada a formação da atual cidade de Porto dos Gaúchos, fato que representaria uma situação singular desse processo de ocupação. Outra dessas situações de estudo poderia tematizar os projetos de colonização organizados na forma de experiências cooperativas no sudeste matogrossense. O Programa Polonoroeste poderia ser um tema com foco na sub-região de Integração Regional entre Cuiabá e Rondônia.

Compreender o significado da Região Concentrada pode ser objeto de uma Unidade Temática, incluindo aí o estudo relacionado com o conceito de meio técnico-científico-informacional. Seria um momento para interpretar, com os alunos, as periodizações ou as transformações socioespaciais na região e ou no todo do território brasileiro.

Mas o Sudeste e o Sul, regiões que formam a Região Concentrada, também vivenciaram um processo de formação e de diversidades sub-regionais. Muitas seriam as possibilidades temáticas para estudar essas realidades. Por exemplo, estudar a “área core”, ou seja, a área das duas metrópoles nacionais, São Paulo e Rio de Janeiro, como a região mais urbanizada e industrializada do país. Poderia recortar a formação da megalópole Campinas, São Paulo e Santos. Ou focar nas indústrias de laticínios no sul de Minas Gerais. A exploração de minério de ferro e a indústria siderúrgica seria outro tema.

Na região Sul distinguem-se os processos de ocupação das áreas de campo e das áreas de mato e do litoral. Daí que, ao estudar a Campanha Gaúcha, os campos de Lages-SC, Vacaria-RS e Guarapuava-PR, estaremos identificando a formação de uma sociedade com origem em grandes propriedades rurais. Já nas áreas de mato os projetos de colonização em pequenas propriedades estão na origem das sociedades coloniais de produção familiar, resultando na atualidade em áreas de maior adensamento populacional e de intensidade de urbanização. No litoral, o tema de estudo poderia ser a presença açoriana, marca da

formação de vários núcleos urbanos, incluindo Florianópolis, Porto Alegre e Laguna, dentre outros.

Essas diversidades sub-regionais poderiam oportunizar muitos outros temas de estudo com recortes espaciais e ou temáticos: o turismo na Serra Gaúcha; a cultura alemã no Vale do Itajaí, em Santa Catarina; a mineração do carvão e a produção de energia em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul; a colonização particular na formação do norte do Paraná; ou então, as araucárias e a indústria madeireira no sul do Brasil, como atividade incluída no processo de fronteira da ocupação regional.

As novas tecnologias e a formação dos *belts e fronts* marcam a atualidade da expansão capitalista na Região Concentrada e também nas demais regiões brasileiras. São exemplos a produção e a agroindustrialização de laranja na região de Ribeirão Preto, em São Paulo, e ou de uva no Vale dos Vinhedos, em Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul. Poderia ser este um tema de estudo. Da mesma forma, a descentralização industrial, focando alguns lugares específicos, como o das regiões de produção de calçados, no Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais; ou de indústrias têxteis, em Santa Catarina e no Rio de Janeiro, seriam exemplos desse foco temático.

Destacar temas regionais ou sub-regionais constitui uma necessidade para que o ensino de Geografia efetive um conhecimento qualificado do espaço geográfico brasileiro. Mas nesses níveis escalares algumas temáticas mais abrangentes não são plenamente contempladas e, por isso, é preciso definir estudos também numa escala geográfica nacional.

Todas as grandes áreas temáticas da Geografia podem ser trabalhadas nessas diferentes escalas de interpretação. Em alguns desses eixos temáticos, no entanto, há necessidade de elaborar interpretações mais estruturantes do processo de formação socioespacial. Será muito importante ter uma interpretação numa escala geográfica nacional do conjunto da urbanização ou da rede urbana brasileira; da industrialização ou da distribuição territorial da indústria; da circulação, mostrando a evolução dos fixos e dos fluxos; das questões geopolíticas; e do conjunto dos domínios naturais.

Assim como fizemos com as diferentes realidades focadas nas escalas regionais e sub-regionais, também nesse nível escalar podemos apontar possibilidades temáticas para serem trabalhadas com a finalidade escolar. Os temas didáticos, conforme já explicitamos, surgem da relação da ciência com a realidade, sendo definições que integram o ato pedagógico.

No caso, a urbanização brasileira poderá ser trabalhada, por exemplo, focando o tema da metropolização e desmetropolização, ou das novas hierarquias urbanas atualizando a interpretação da rede urbana nas diferentes formações socioespaciais. Esses enfoques de estudo, porém, precisam de aproximações com a realidade dos alunos. A realidade metropolitana poderia ser estudada a partir do tema da violência, da moradia, do trânsito e ou do transporte coletivo ou de massa.

Para estudar a industrialização brasileira também precisamos encontrar entradas, ou temas que aproximem a complexidade desse eixo temático com a realidade dos alunos. Estudar ramos industriais, como a indústria automobilística, as agroindústrias de alimentação, indústrias têxteis, eletrônicas, etc, ou focar o estudo numa organização ou num grupo industrial pode ser a Unidade Temática. Um projeto pedagógico interdisciplinar sobre o “lixo urbano” pode ser o elemento desencadeador de um estudo sobre o consumo industrial urbano.

No estudo da circulação fica ainda mais evidente a necessidade de visualizar ou interpretar uma escala nacional. A evolução da malha rodoviária e ferroviária ou hidroviária, a ampliação e a construção de portos e aeroportos e, ainda, da infra-estrutura ligada aos meios de comunicação, podem dar origem a temas de estudo, relacionando as diferenças regionais e ou dos diferentes estágios da divisão social e territorial do trabalho.

A implantação dos fixos ou dos sistemas de engenharia que fazem o suporte aos fluxos dos produtos, mas também do dinheiro, das informações e das pessoas, marca os períodos de transformação do meio geográfico, incorporando meios técnicos, técnico-científicos e técnico-científico-informacionais.

O estudo de temas focando essa relação de fixos e fluxos, ou seja, das mudanças quantitativas e qualitativas nos conjuntos indissociáveis de sistemas de objetos e sistemas de ações, constitui um enfoque essencial para a interpretação da formação socioespacial brasileira. Mas, aqui, também será necessário encontrar as entradas ou os temas elaborados na interação da ciência com a realidade, promovendo a aproximação didática com o aluno. O tema das condições das rodovias poderia ser um exemplo trabalhado a partir de notícias sobre os problemas ou as soluções aí existentes. O tema das privatizações nas telecomunicações poderia ser trabalhado focando o uso desses meios pelos próprios alunos, o que poderia ser outra estratégia de entrada para a elaboração de Unidades Temáticas.

Associar população e território significa dar sentido geográfico ao estudo da demografia. Visualizar o movimento populacional, considerando a escala nacional, possibilita interpretar diferenças qualitativas e quantitativas, intra-regionais ou inter-regionais. Comparar densidades demográficas, estrutura etária e de gênero, crescimento e movimentos migratórios efetivados na atualidade e ou no processo de ocupação é essencial para a leitura do espaço geográfico brasileiro.

“O Brasil está mais velho” pode ser o tema ou a entrada para estudar a população, tendo ainda como elemento instigador a questão dos aposentados e da viabilidade da Previdência. Mas o tema foco seria a mudança na pirâmide etária ou o fenômeno da transição demográfica no Brasil. Os afro-descendentes e a política de cotas para acesso à Universidade poderia ser um tema estudado pela Geografia Escolar¹⁸. Outras possibilidades temáticas poderão ser identificadas nos movimentos migratórios, nas políticas públicas de controle da natalidade e na interpretação de indicadores sociais.

A necessidade de compreender as estratégias de ocupação do território brasileiro e ou os interesses internacionais nessa questão trazem para o estudo a dimensão geopolítica da Geografia. Esse foco de estudo também requer uma escala nacional, mesmo que interagindo com situações localizadas regionalmente. Estudar as fronteiras internas, a evolução das divisões político-administrativas de estados e municípios e ou as estratégias de expansão das fronteiras de ocupação, constitui um campo de possibilidades temáticas para o ensino. Estudar as fronteiras externas implica no reconhecimento das relações internacionais e ou dos estágios da divisão internacional do trabalho até a etapa atual da globalização, abrindo outras possibilidades temáticas.

Estudar o conjunto dos grandes domínios naturais ou, ainda, considerar situações em que esses domínios ultrapassam os limites político-administrativos dos países da América Latina, também constitui uma área temática do ensino de Geografia. A natureza, por exemplo, pode ser estudada em outras escalas geográficas de um geossistema, porém a escala nacional permitirá algumas interpretações necessárias.

Os temas identificados a partir do meio natural, quando tratados na escala nacional, atendem a objetivos específicos desse nível escalar. Estudar a água pode ser uma dessas situações na medida em que a própria legislação e as políticas públicas relacionadas a esse tema se

¹⁸ A Lei n. 10.639/03 trata da inclusão de estudos sobre a cultura afrodescendente nos currículos escolares da Educação Básica no Brasil. A Geografia Escolar também pode atuar no sentido de atender esse preceito legal.

apresentam numa concepção sistêmica com abrangência nacional. O uso da água como recurso gerador de energia pode ser uma dessas situações, mesmo considerando que as usinas hidroelétricas tenham localizações determinadas.

4.3 A CENTRALIDADE DA GEOGRAFIA DO BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No paradigma da análise geográfica “a Terra e o Homem”, o ensino sobre o território nacional representava uma centralidade curricular por conta da função atribuída à escola de difusão da ideia de Pátria. A centralidade da Geografia Escolar é, então, materializada nessa finalidade, ou seja, contribuir para a formação patriótica dos brasileiros, porém, para ser cidadão de uma Pátria ideal, não real. Um modelo de Pátria idealizado ou sintonizado com o Estado ou com o *status quo* para o qual, as pessoas ou os “cidadãos da Pátria” deveriam se adaptar, servir.

Assim, nessa dimensão paradigmática havia coerência entre conteúdo, forma e finalidade das práticas de ensino, cujos resultados estariam na apropriação pelos alunos das informações ou das descrições geográficas formalizadas por meio dos manuais didáticos. Não interessava, no caso, que as informações correspondessem ao Brasil real, mas, sim, que descrevessem o território e nele incluíssem a natureza, a população e a economia, sem explicitar e analisar as contradições ou conflitos que pudessem fazer parte dessa realidade.

A necessidade de renovação metodológica da Geografia, condicionada às transformações evidenciadas por um contexto de crescente globalização da produção e do consumo, do dinheiro/capital financeiro, da informação e da cultura; de redefinição do papel dos Estados Nacionais; de presença cada vez mais intensa de velhas e novas questões socioambientais; e de desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente das tecnologias de informação e comunicação, é concomitante à renovação da instituição escolar e também do ensino dessa área do conhecimento.

Renovar o conteúdo, assim como a forma de ensinar e aprender Geografia na Educação Básica implica, também, no questionamento e no reposicionamento da finalidade. O “nacionalismo patriótico” perde sentido para alguns dos interesses hegemônicos do capital mais sintonizado com a ideia de que a vida, principalmente na face da

economia, está para além de limites nacionais. Interessa, então, construir o consenso da necessidade ou da liberdade para a livre circulação dos produtos, dinheiro e informações.

A Geografia Escolar pode, então, negligenciar essa finalidade, tanto que nas próprias definições curriculares “oficiais”, Parâmetros Curriculares Nacionais e ou nos Referenciais Curriculares elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação perpassa esse entendimento. Os Estados Nacionais continuam existindo enquanto territórios de realização da globalização. Mas a identidade com o nacional, necessária aos interesses hegemônicos, é agora produzida, também, por outros vetores, como por exemplo, a mídia nacional e internacional. E, então, a Geografia Escolar passou a ser uma Geografia sem território, sem escala geográfica, sem chão, vai do local ao global.

A fase atual da globalização, comandada pelos interesses hegemônicos do centro do sistema (Estados Unidos, Japão e Europa), efetivados na atuação tanto dos Estados quanto das empresas globais, impõe aos países periféricos, lógicas específicas de desenvolvimento.

Santos (2000, p. 156) interpreta essa relação, apontando a existência de duas nações, as quais identifica como uma nação passiva e outra ativa. Aponta, também, para a ambiguidade dessas definições se consideradas as diferenças dos projetos societários. Do ponto de vista dos interesses hegemônicos, “[...] a nação ativa seria a daqueles que aceitam, pregam e conduzem uma modernização que dá preeminência aos ajustes que interessam ao dinheiro, enquanto a nação passiva seria formada por tudo o mais.”

A nação ativa é aquela materializada no tempo rápido e por um dinamismo articulado externamente pelos agentes hegemônicos, os quais entendem como subalternos os interesses e necessidades da outra parte, compreendida como a nação passiva. O resultado mais evidente dessa relação está na produção da pobreza, da exclusão ou da crescente degradação socioambiental. Assim, a nação passiva é formada pela maioria da população e pela vida que acontece nos lugares. Nessa perspectiva, caracteriza-se por ser:

[...] estatisticamente lenta, colocada às rugosidades do seu meio geográfico, localmente enraizada e orgânica. É, também, a nação que mantém relações de simbiose com o entorno imediato, relações cotidianas que criam, espontaneamente e à contracorrente, uma cultura própria, endógena, resistente, que também

constitui um alicerce, uma base sólida para a produção de uma política. Essa nação passiva *mora*, ali onde vive e evolui, enquanto a outra apenas circula, utilizando os lugares como mais um recurso a seu serviço, mas sem outro compromisso. [...]. (SANTOS, 2000, p. 157).

A ambigüidade dos termos é proposital se entendida na sua dimensão ideológica de manter desarticulada a “nação passiva”. Numa outra visão possível (ou seria a outra globalização possível), porém, será esta a “nação ativa” na medida em que aí é que se constitui ou se constrói a vida social, cultural e econômica. Inverter essa interpretação pode ser o caminho para um efetivo projeto de desenvolvimento da nação dos brasileiros. Essa poderá ser a direção ou a materialização da nova finalidade da Geografia (escolar) do Brasil.

A cidadania constituída não pode mais ser a de sujeitos passivos que se adaptam a uma pátria ou a um país pronto. É preciso construir outra formação, promover uma cidadania ativa, criativa, participante. À escola e, particularmente, ao ensino de Geografia, cabe assumir essa outra finalidade. Para isso, é preciso uma prática de ensino que a capacite para conhecer e interpretar o território nacional, compreender geograficamente a realidade brasileira, estudar o Brasil real. A elaboração de um ensino articulado com a finalidade de estudar, interpretar a realidade social e promover a integração cidadã dos estudantes, passa a ser o desafio de professores da Educação Básica.

Para assumir essa nova finalidade sócio-histórica nas aulas de Geografia, a prioridade educativa terá outro foco, ou seja, desenvolver a capacidade de conhecer e interpretar o espaço geográfico brasileiro, estudar o Brasil real ou o “território usado”, tal como sugere Santos (2006, p. 14): “[...] O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. [...]”

A Geografia Escolar dos brasileiros precisa, portanto, reconstruir a sua finalidade e isso significa dar prioridade ou centralidade quantitativa e qualitativa para o estudo da Geografia do Brasil.

Conforme já explicitamos no segundo capítulo desta tese, não é essa a orientação curricular evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e ou nos Referenciais Curriculares elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Esses documentos propõem espaços-tempos limitados para o estudo do Brasil, o que é também assimilado

pelos livros didáticos distribuídos para as escolas públicas por meio dos programas oficiais para o setor¹⁹.

As bases teóricas que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais e ou os Referenciais Curriculares estaduais, porém, não necessariamente constituem impeditivos para que fosse efetivada essa inversão de prioridades para o ensino de Geografia. Nesses documentos, o conteúdo é compreendido como meio e não um fim em si mesmo. A perspectiva colocada é de um ensino focado no desenvolvimento de habilidades e de competências e na apropriação de conceitos e não em conteúdos prontos a serem repassados aos alunos com uma concepção apenas informativa ou conteudista de ensinar.

A organização curricular em eixos temáticos, temas e subtemas sem um enquadramento escalar, também torna flexível a escolha da escala geográfica e a definição dos níveis de análise da realidade em estudo. Essa questão da escala compreendida como uma questão metodológica da Geografia é que pode ser um ponto de divergência ou de diferenças quanto aos fundamentos teóricos da análise geográfica proposta nesses documentos. As propostas curriculares priorizam um paradigma fenomenológico em lugar dos paradigmas marxista/formação socioespacial e sistêmico/geossistema.

Assim, as propostas curriculares apresentam inovações, mas também mantêm a tendência de práticas já consagradas de organização desses conteúdos, o que é reafirmado pelos livros didáticos disponibilizados para as escolas²⁰. Temos, então, aproximações no que se refere aos conteúdos escolares, conforme segue abaixo.

Para a 5ª série/6º ano, a indicação de conteúdos continua incluindo uma parte de alfabetização cartográfica e de Geografia Geral, focando em alguns conceitos a leitura das paisagens naturais e humanas. Em alguns dos Referenciais estaduais são propostos estudos regionais. Para a 6ª série/7º ano permanece o estudo da Geografia do Brasil com os temas geográficos trabalhados na escala nacional, seguido do estudo das macro-regiões. O estudo dos continentes e ou de temas situados numa

¹⁹ Foram consultados, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os documentos que explicitam os Referenciais Curriculares elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Ceará, Distrito Federal, Pará e Acre.

²⁰ Essas definições de eixos temáticos, temas e subtemas podem apresentar algumas variações num ou noutro desses documentos curriculares, porém, sem mudar a essência do significado. A referência aos conteúdos considera a alteração já em vigor de oito para nove anos letivos no Ensino Fundamental.

escala mundial continua sendo as referências para as 7ª e 8ª séries ou, então, para os 8º e 9º anos letivos.

No Ensino Médio, as práticas conteudistas são ainda mais requeridas em função dos processos seletivos para ingresso nas Universidades. Assim, nas três séries desse nível de ensino continuam os estudos de uma Geografia Geral e de temas trabalhados numa escala mundial e ou das regionalizações também definidas por essa abrangência escalar. O Brasil é focado em alguns momentos do estudo. Estudos regionais situando a Unidade Federativa são propostos em alguns dos Referenciais Curriculares estaduais, notadamente na última série deste nível de ensino.

É necessário constatar que não é suficiente promover a redefinição escalar dos conteúdos escolares de Geografia para acontecerem mudanças nas práticas de ensino. É preciso construir, também, outras condições para o trabalho escolar, quer seja na disponibilização de recursos didáticos, quer na qualificação/formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

Dar prioridade ou centralidade curricular para a Geografia do Brasil é uma opção metodológica e também político-pedagógica. Instrumentalizar intelectualmente o aluno para a interpretação do território usado, ou poderíamos escrever, da formação socioespacial brasileira, significa a inclusão da “nação passiva” no contexto escolar. Eis aí a nova finalidade da Geografia Escolar, associando nessa perspectiva o pensamento de Lacoste (1988, p. 189) de que “[...] é preciso pensar o espaço para nele se organizar, para saber ali combater.”

É essa, portanto, a nova finalidade que desafia também para a coerência de conteúdo-forma do ato pedagógico. A organização curricular ou as práticas de ensino, articuladas em eixos temáticos, temas e subtemas, precisarão ter sintonia com metodologias de ensino referendadas no paradigma didático da construção social do conhecimento. Os temas e subtemas precisam constituir problemas de estudo ou situações de estudo ao serem trabalhados por meio das metodologias cooperativas, também instigadoras de práticas interdisciplinares.

A forma escolar implica na mediação entre os métodos da ciência e do ensino. Estudar o Brasil não significa estudar ou se apropriar de todas as informações sobre o país. Os temas são recortes dessa realidade, são partes do todo. No processo de estudo precisa acontecer a interpretação dessas realidades, ou seja, o aluno precisa aprender a desvendar a dimensão de totalidade aí existente. Esse é o pressuposto de

método de construção do conhecimento da ciência e que precisa ser, também, o pressuposto da didática da ciência.

O tema, na forma de conteúdo escolar, não está dado, ele precisa resultar dessa mediação entre a ciência e a realidade, mediação essa cujos agentes serão os professores, os alunos e os demais sujeitos de cada uma das comunidades escolares. Assim, em cada escola serão os professores e os alunos que estarão construindo, em última instância, a singularidade do seu currículo, ou seja, o conteúdo e a forma de estudar e aprender.

Não se trata de apresentar uma sequência de temas distribuídos em séries/ anos letivos para assim estudar a Geografia do Brasil. Essa uniformidade não é necessária, os temas ou os conteúdos escolares não precisam ser únicos, permanentes e estudados da mesma forma em todas as escolas. Há, sim, uma universalidade da ciência, dos conceitos. Há, também, um conjunto de informações gerais que, certamente, farão parte dos conteúdos da Geografia trabalhada em todas as escolas. Mas há, também, informações locais e regionais e ou referências sócio-históricas particularizadas em cada comunidade escolar que farão a singularidade do conteúdo-forma da Geografia Escolar.

Mas o cotidiano escolar contém rotinas e essa condição inclui, também, a organização dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender. A escola é, também, o lugar do conhecimento científico e isso supõe a existência de método e de uma lógica organizativa das práticas de ensinar e apreender. No caso, para uma proposta curricular com a prioridade para a Geografia do Brasil, poderíamos ter a seguinte aproximação organizativa para o ensino fundamental e médio:

- **5ª série/6º ano** – estudo de temas locais, sub-regionais e regionais, considerando a abrangência da Unidade Federativa;
- **6ª série/7º ano** – estudo de temas, considerando a escala geográfica nacional, regional e sub-regional e com foco na formação do território e da população brasileira (natureza e sociedade) e, ainda, o espaço agrário;
- **7ª série/8º ano** – estudo de temas, considerando a escala geográfica nacional, regional e sub-regional, priorizando os espaços urbano, industrial e da circulação;
- **8ª série/9º ano** – estudo de temas, priorizando o espaço e as questões geopolíticas do Brasil, incluindo as relações internacionais e temas numa escala mundial e ou das regionalizações nesta escala;

- **1ª série do ensino médio** – estudo de temas, considerando a escala local/global, com foco nos movimentos da natureza, da população e ou da economia;
- **2ª série do ensino médio** – estudo de temas, considerando a escala local/global, com foco nas questões culturais e geopolíticas;
- **3ª série do ensino médio** – estudo de temas brasileiros, considerando as escalas local, regional, sub-regional e nacional.

É necessário observar que essa explicitação não constitui uma proposta acabada, mas sim, apenas uma provocação para a reflexão sobre as possibilidades de organização curricular. Ainda, precisaria ser incluída na 5ª série e praticada em todos os demais estudos, a continuidade da alfabetização cartográfica já desenvolvida nas séries iniciais do ensino fundamental. Outro destaque necessário refere-se à transversalidade da questão ambiental, o que significa ser essa uma possibilidade que deve estar presente em todos os temas estudados, em todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio.

4.4 O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL: O CONTEÚDO E A FORMA

No planejamento e na prática do ensino escolar se estabelece a relação conteúdo e forma. Esse é um pressuposto do método dialético de construção do conhecimento e também para o ensino-aprendizagem, quando o saber científico assume a condição de saber escolar. Daí a necessidade de coerência entre a metodologia da ciência e a metodologia de ensino da ciência.

No paradigma tradicional da Geografia e do ensino de Geografia, essa coerência encontra lugar na perspectiva descritiva do método geográfico, associada à perspectiva do ensino de conteúdos pré-estabelecidos, repassados aos alunos. Assim sendo, para a renovação paradigmática da Geografia Escolar, em conformidade com os novos fundamentos da ciência e das pedagogias contra-hegemônicas, aproximando as práticas de ensino-aprendizagem das denominadas metodologias cooperativas, haverá que se buscar a coerência do conteúdo e da forma.

Trabalhar com as metodologias cooperativas significa programar práticas coletivas de planejamento e execução das atividades escolares. Fazer esse planejamento dos temas de estudo não é uma realidade do trabalho dos professores nas escolas brasileiras, marcadamente nas escolas públicas. Ali o ensino é ainda conduzido por meio dos livros didáticos na condição de manual e com práticas predominantemente tradicionais.

Pela escola básica brasileira, desde as últimas décadas do século passado, perpassa o debate das tendências pedagógicas, as quais objetivam produzir rupturas com o tradicional e os professores, em parte, assimilam os fundamentos dessa renovação. As condições materiais e de organização curricular e de gestão, porém, continuam incentivando ou possibilitando práticas repassadoras de conteúdos prontos, incluindo no caso, também, os de Geografia. Já na década de 1970, Saviani (2007, p. 444) expressava essa realidade ao afirmar que o professor tinha a “[...] cabeça escolanovista, mas as condições em que teria que atuar eram as da escola tradicional.”

Essa realidade ou essas dificuldades continuam atuais. Ainda é necessário conquistar avanços significativos nas condições materiais, de trabalho e, principalmente, na formação e qualificação dos professores. Mas essas conquistas não estão desvinculadas da construção das propostas pedagógicas, são sim, partes de um mesmo processo e de envolvimento de todos os sujeitos da Educação Básica e também das Universidades. Esse processo precisa se produzir com a unidade teórica e prática.

As práticas de ensino escolar fundamentadas na pedagogia do oprimido e ou na pedagogia histórico-crítica atendem, ou então, são caminhos de ruptura com o tradicional. Ou, ainda, continuam assumindo a perspectiva contra-hegemônica, se considerada a atualidade da renovação pedagógica assentada na premissa do aprender a aprender, principalmente quando esse entendimento promove o esvaziamento da função específica da escola para com o saber sistematizado.

As metodologias cooperativas podem ser as formas didáticas por meio das quais a contra-hegemonia pedagógica seja efetiva. As diferenças e ou as aproximações que apontamos entre as vertentes freiriana e savianista e entre as proposições de projeto de trabalho, unidade temática, estudo do meio e situação de estudo servem para explicitar o raciocínio acadêmico conceitual. No chão da escola essas diferenças são ou precisam ser superadas pela prática social educativa, prevalecendo as aproximações ou as contribuições dessas alternativas

para a qualificação do ensino-aprendizagem. O quadro-síntese, a seguir, explicita essas diferenças e ou aproximações (ver item 3.1 desta tese).

Metodologia	Origem do tema	Conteúdo disciplinar	Atividades escolares	Referência pedagógica
Projeto de trabalho	Experiência anterior; problema prático; projeta uma ação; objetiva resolver o problema.	No processo, conforme as necessidades do problema prático. Diálogo com as áreas para definir o que estudar.	<ul style="list-style-type: none"> – Comuns: escola, turmas, áreas; – Específicas: turma e disciplina. – Trabalho de campo; com imagens; palestra; leituras orientadas em fontes impressas e virtuais; aula expositiva; seminários, etc. – Produção dos alunos nas formas de: textos; vídeo; mapa/maquete; mural; exposição; seminário, ações na comunidade. 	Pedagogia do oprimido
Unidade temática	Referência nas áreas do conhecimento e na realidade. Os temas da área científica interagindo com os fatos e situações conjunturais.	Definição prévia provisória dos itens do conteúdo com base nos temas da ciência, podendo ser alterados no processo de problematização e de estudos investigativos.	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.	Pedagogia histórico-crítica

Estudo do meio	Referência a um lugar (meio) e pode também ter referência nas áreas do conhecimento (idem Unidade temática).	Na interação dos temas da ciência e o aspecto selecionado da realidade ou do lugar ou o meio geográfico a ser estudado.	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.	Pedagogia histórico-crítica Pedagogia do oprimido
Situação de estudo	Numa vivência ou situação prática captada junto à sociedade e formatada enquanto uma situação de estudo.	A situação de estudo se constitui na forma de diálogo com as áreas do conhecimento, objetivando a definição do que é necessário estudar.	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.	Pedagogia histórico-crítica Pedagogia do oprimido

Fonte: elaboração própria do autor (2010).

Para o ensino da Geografia do Brasil, na perspectiva como estamos propondo, compreendemos como mais adequado trabalhar preferencialmente com a forma da unidade temática fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Assumimos essa preferência considerando a definição dos temas de estudos derivados dos grandes temas definidos pela ciência geográfica, e a leitura de temas socioespaciais, que pode ser efetivada com essas referências.

Não se trata de seguir um modelo estático de planejamento pedagógico. A prática de cada escola é singular. O importante é assumir uma forma temática de planejamento sintonizada com a construção social do conhecimento escolar. Os temas precisam se constituir como socialmente significativos para os sujeitos da comunidade escolar, principalmente para os alunos e professores. Precisam assumir a forma de tema/problema para o estudo.

A unidade temática é uma das formas organizativas do processo de ensino-aprendizagem, na qual estão presentes todos os elementos fundamentais do processo didático: objetivos, justificativa, conteúdo, atividades, recursos e avaliação. A unidade temática é um plano de

média duração, que compreende um conjunto de aulas de um período, ou do tempo necessário para o estudo de um determinado tema, aproximadamente 14 a 16 horas-aula.

Com a finalidade de melhor explicitar esses elementos será apresentado, a seguir, uma simulação de Unidade Temática. O conteúdo programático em questão é a agricultura brasileira, sendo que optamos numa primeira aproximação, focar o tema da modernização da agricultura no noroeste do Rio Grande do Sul. Vejamos o plano:

1. TEMA

- Modernização da agricultura no noroeste do Rio Grande do Sul.

2. TEMA-PROBLEMA:

- As sementes geneticamente modificadas ou as sementes transgênicas: problema ou solução.

3. OBJETIVOS

- Identificar e interpretar a realidade socioespacial agrária do noroeste do Rio Grande do Sul;
- interpretar geograficamente as transformações do espaço agrário brasileiro, focando, para isso, a realidade da sub-região noroeste do Rio Grande do Sul;
- desenvolver a capacidade de coletar, pesquisar, organizar e interpretar informações geográficas e de elaborar a análise geográfica dessa realidade;
- interagir com as demais áreas do currículo escolar numa perspectiva interdisciplinar.

4. JUSTIFICATIVA

Os alunos expressam um conhecimento sobre a questão agrária, em geral e, particularmente, sobre o agrário regional do noroeste do Rio Grande do Sul. Esse conhecimento particularizado é evidentemente mais presente para os alunos das escolas localizadas nesta sub-região.

A partir das vivências familiares e ou de observações empíricas, os alunos possuem noções sobre as transformações ocorridas, as quais passam por fases de agricultura colonial de subsistência e comercial, de modernização marcada pela mecanização e uso de insumos químicos, e da opção regional pela monocultura de soja e trigo e, mais recentemente, por uma nova fase de modernização com a introdução da biotecnologia.

Nessas transformações modernizantes ocorridas a partir das décadas de 1960/70, o agrário regional integra-se mais fortemente ao mundo globalizado, atende a interesses nacionais de exportação, acentua o uso de ciência e tecnologia, intervindo ainda mais no meio natural, amplia a sua relação com o capital financeiro, promove a concentração fundiária das propriedades rurais e expulsa a população para as cidades e ou para outras regiões do Estado e do país.

Superar o conhecimento de senso-comum e, por isso, mais restrito ao interno da região, relacionando-o com as escalas macro-regionais, nacional e internacional, constitui uma necessidade para a compreensão científica dessa realidade. Isso vai acontecer na medida em que o estudo escolar oportunizar a ampliação das informações e também o domínio de conceitos que os instrumentalize para a interpretação pretendida.

A Geografia é uma das áreas do currículo escolar que pode contribuir para esse entendimento. A entrada no conteúdo pelo tema dos transgênicos e a delimitação socioespacial do noroeste do Rio Grande do Sul se justificam pela polêmica ou pelos questionamentos existentes, envolvendo a questão da biotecnologia e, também, pela proximidade com a vida dos alunos. Ainda, por considerar que essa região possui uma expressão particular da formação socioespacial brasileira.

5. CONTEÚDO

- O espaço geográfico do noroeste do Rio Grande do Sul: localização e formação do território e da população;
- fases da agricultura regional: colonial de subsistência e comercial, empresarial;
- a organização do espaço agrário colonial;
- a organização do espaço agrário empresarial;
- a modernização agrícola e as questões socioambientais;
- os produtos transgênicos e o princípio da precaução;
- os produtos transgênicos e as normas de mercado;
- financiamento e destino da produção agrícola;
- alternativas para além da biotecnologia, a agricultura agroecológica.

6. ATIVIDADES

6.1. De problematização

- Interpretação de um texto-pretexto: a propaganda da empresa Monsanto publicada na Revista Carta Capital, ano XV, nº 569, de 28 de outubro de 2009.
- Questões para debater a partir do texto-pretexto:
 - ✓ O texto publicitário da Monsanto aponta a biotecnologia como solução para a produção de alimentos. Você concorda? Por quê? Há alternativas?
 - ✓ Quais as vantagens e quais as desvantagens no uso de sementes transgênicas?
 - ✓ Por que o título do texto “Como extrair mais alimento de uma gota de chuva?”

Como extrair mais alimentos de uma GOTA DE CHUVA?



A agricultura alimenta o mundo, mas depende de recursos naturais vitais. Pense nisso: a irrigação consome 2/3 da água do mundo.

Especialistas concluíram que a produção agrícola precisará dobrar até 2050 para alimentar toda a população do nosso planeta. Será preciso extrair mais de cada gota de água utilizada na irrigação e também aproveitar melhor a solução que a natureza já nos dá: a chuva. O desafio dos agricultores é tirar o máximo proveito de chuvas inesperadas.

Para isso, eles precisam ter acesso às mais modernas tecnologias, como as sementes híbridas e as melhoradas por meio da biotecnologia.

Nossa meta é produzir sementes que contribuam para aumentar significativamente a safra de grãos e que possam ajudar os produtores a utilizar menos 1/3 de água por unidade produzida.

É produzir mais. Conservar mais.

É ajudar a melhorar a vida dos agricultores. Isso é agricultura sustentável. E é com isso que a Monsanto se compromete.

Agricultura não irrigada produz 60% dos alimentos no mundo. Mas ela vai precisar produzir ainda mais.

Saiba mais acessando www.monsanto.com.br

MONSANTO
imagine™



PRODUZIR MAIS.

CONSERVAR MAIS.

AJUDAR A MELHORAR A VIDA DOS AGRICULTORES.

© 2008 Monsanto Co. Monsanto Imagine and the Vine Design are trademarks of Monsanto Technology LLC.

- A partir do debate inicial poderiam surgir novas questões, agora elaboradas também pelos alunos. Teríamos, por hipótese, questões tais como:
 - ✓ O que é transgênico?
 - ✓ Todas as plantações podem ser feitas com sementes transgênicas ou somente a soja e o milho?
 - ✓ É proibido plantar com sementes transgênicas?
 - ✓ Qual a origem dessas sementes? Como e quem as produz?
 - ✓ O que é ou de onde é a empresa Monsanto?
 - ✓ Custa mais caro?
 - ✓ Todos podem usar ou somente os grandes agricultores?
 - ✓ Prejudica o meio ambiente?
 - ✓ Qual a relação com a quantidade de chuva?
 - ✓ Comer os produtos prejudica a saúde das pessoas?
 - ✓ No passado também eram usadas essas sementes?
 - ✓ É o mesmo que agricultura agroecológica?
 - ✓ Tem que pagar para a empresa que inventou a semente?
 - ✓ Precisa usar veneno contra as pragas das lavouras?
 - ✓ Produz mais?
 - ✓ No Brasil....?

Observação: Cabe ao professor problematizar esses e outros novos possíveis questionamentos e daí organizar o estudo. Poderia, ainda, pedir para os alunos conversarem em casa sobre esse tema e, com isso, trazer mais elementos para a próxima aula. Cabe, também, ao professor, identificar as questões geográficas, resgatar a Geografia existente no tema. Também, haverá questionamentos que precisarão ser remetidos para o estudo de outras áreas do currículo escolar e, então, outros professores poderão contribuir com os seus enfoques específicos. Na parte específica da Geografia temos, então, as atividades de instrumentalização e de produção, conforme explicitamos na sequência dessa nossa simulação.

6.2. De instrumentalização (investigação)

- Leituras orientadas de textos impressos (livro didático) e virtuais com a finalidade de melhor contextualizar o tema-problema em estudo;
- coleta de dados no site do IBGE sobre a estrutura fundiária e sobre a população do Brasil e ou da região noroeste do Rio Grande do Sul;
- organização de um álbum de notícias comentadas sobre o tema – trabalho de grupo;
- trabalho de campo: visita em duas propriedades do meio rural: uma que utiliza sementes transgênicas e outra que pratica agricultura agroecológica;
- elaboração do planejamento do trabalho de campo, definindo trajeto, o que observar, que informações coletar, roteiros de entrevistas, como registrar as informações, o que fazer com os resultados do trabalho de campo;
- relatório e análise dos resultados do trabalho de campo, tendo como referência também as demais atividades realizadas.

6.3. De produção

- Elaboração de textos pelos alunos: em duplas, sendo que uma parte da turma fará textos argumentativos a favor do uso de sementes transgênicas, e a outra parte da turma fará textos argumentativos posicionando-se contrariamente a essa prática;
- duas maquetes, cada uma construída por um grupo de alunos, metade da turma explorando a propriedade com agricultura familiar, e a outra a propriedade com agricultura empresarial – analisar as diferenças.

Vamos, agora, fazer algumas observações sobre este plano de ensino, elaborado na forma de uma unidade temática.

O conteúdo proposto – a agricultura brasileira – precisa ser textualizado, recortado ou delimitado, produzindo a aproximação com os interesses e necessidades dos alunos e ou da comunidade escolar. Não uma proximidade apenas no sentido de localização física ou necessariamente física, mas sim, ou principalmente, a proximidade sócio-histórica. Daí que tematizar geograficamente a modernização da agricultura no noroeste do Rio Grande do Sul e focando na questão da

biotecnologia oportuniza essa proximidade física e sócio-histórica com os alunos das escolas localizadas no noroeste gaúcho. Mas é preciso ressaltar que esse mesmo tema poderá ser estudado por alunos de escolas de todo o Brasil, da mesma forma como temas identificados em outras regiões poderão ser estudados por alunos das escolas localizadas na região citada do Rio Grande do Sul. A proximidade física do tema pode ser um aspecto facilitador, porém, não é condição para o ensino-aprendizagem.

A escolha do tema-problema é uma etapa do planejamento. Estudar transgênicos não é, necessariamente, um conteúdo da Geografia, mas cabe à Geografia, no caso, associá-lo ao estudo do processo de modernização agrícola e uma determinada formação socioespacial, encontrando assim, a forma geográfica ou a relação socioespacial para o tema. O mesmo encaminhamento é pertinente às demais disciplinas do currículo escolar.

Os conteúdos propostos na unidade temática serão (re)significados e poderão ter alterações para mais ou para menos a partir da problematização inicial ou, ainda, durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Os itens citados são orientadores do estudo e não uma lista a ser estudada ou vencida naquela ordem. Os itens expressam uma forma de contemplar a análise geográfica. Daí o estudo da formação do território e da população, dos sistemas de cultura que se internalizam nas propriedades rurais, das mudanças tecnológicas, das relações com o capital financeiro e com o mercado nacional e internacional. E, ainda, de como nesse processo de mudanças reorganizam-se as relações socioespaciais de um meio geográfico cada vez menos natural e cada vez mais um meio técnico, científico e informacional.

A agricultura que acontece no noroeste do Rio Grande do Sul é também agricultura brasileira, ou pertencente a uma dimensão da formação socioespacial específica. Focar ou situar o processo sócio-histórico da modernização, e ainda, tematizando a questão do uso de sementes transgênicas é a estratégia didática para aproximar o conteúdo da realidade, ou a realidade da ciência. É encontrar um dos temas possíveis para pautar esse conteúdo programático.

Ao buscar essa aproximação da ciência e da realidade, vamos desvendar, também, a complexidade da temática e as necessidades de contemplar a contribuição de outras áreas e ou disciplinas escolares. As práticas interdisciplinares para o estudo do tema serão efetivadas nas atividades desenvolvidas enquanto momentos de problematização, de instrumentalização e de produção. Serão aquelas atividades que

envolvem ou toda a escola, ou algumas turmas, ou ainda, mais de uma área ou disciplina do currículo escolar. Mas essas atividades produzirão elementos para dinamizar as atividades específicas das disciplinas nas respectivas turmas.

No nosso exemplo de Unidade Temática, a problematização inicial instiga momentos interdisciplinares e disciplinares de ensino-aprendizagem. Os questionamentos apresentados apontam para a necessidade de se buscar, também, articulações ou respostas nas áreas da Biologia, da Química, da Física, da Matemática, da História e da Sociologia. Cada disciplina ou área curricular precisará construir, a partir daí, a sua especificidade, podendo ser incluída a interação com Língua Portuguesa e Artes.

Outros momentos interdisciplinares e disciplinares podem acontecer nas atividades de instrumentalização. O trabalho de campo pode ser um desses momentos. A observação, coleta, organização e análise de informações adentram ao ambiente escolar para, num momento seguinte, serem trabalhadas também em atividades específicas de cada uma das disciplinas escolares. Aos resultados do trabalho de campo serão acrescentados ou poderão interagir os resultados das outras atividades que integram a Unidade Temática.

A interdisciplinaridade poderá estar presente nas produções dos alunos, como, por exemplo, a elaboração de textos argumentativos favoráveis ou contrários ao uso de transgênicos poderá ter a interação com a Língua Portuguesa. Ou então, na construção das maquetes acontecer a interação com a Matemática e ou com as Artes Plásticas.

Os trabalhos escolares expressam a nova compreensão produzida no processo de ensino-aprendizagem. Os textos, maquetes e ou outras formas de expressão dos resultados dos estudos realizados serão sínteses ou o novo conhecimento apropriado pelo aluno, agora com uma qualidade diferente daquela apresentada na problematização inicial.

A prática social evidenciada no ponto de partida pode ser agora uma prática social mais qualificada pela mediação efetivada na educação escolar. A superação da leitura primeira e a construção de uma nova compreensão da unidade do universal e do singular presente na vida de cada um e ou do grupo social. Como afirma Snyders (1988, p. 51):

[...] A alegria da cultura elaborada é a alegria de ampliar minhas aquisições sem as trair: adquirir uma visão juntos dos problemas e das tarefas; fazer aparecer os elos entre o que vejo, o que penso viver – e os acontecimentos que atravessam o mundo. E assim, apreendo mais dados e os apreendo com mais acuidade, pois eles iluminam-se uns pelos outros. E ao mesmo tempo, sou preocupado por mais, participo mais, é assim que posso esperar compreender o meu lugar, encontrar e tomar o meu lugar. [...].

O lugar, no caso é o Brasil, ou o Brasil regional, sub-regional, local, mas também o Brasil no mundo ou o mundo no Brasil, ou no planeta Terra, no Universo. A minha, a nossa identidade sócio-histórica, pode ser mais forte quando (re)construída pelo conhecimento, pela contribuição da Geografia Escolar ou para nós brasileiros, da Geografia Escolar do Brasil.

CONCLUSÃO

Durante o século XX e na passagem para o século XXI, a educação escolar no Brasil vivenciou transformações significativas, as quais acompanharam os diferentes contextos de mudanças da formação socioespacial brasileira. As concepções pedagógicas que fundamentaram essa prática social permanecem ativas na atualidade da Educação Básica. Os paradigmas tradicionais, escolanovistas e neoescolanovistas e, também, o contraponto das pedagogias contra-hegemônicas, pautam o debate político-pedagógico deste período.

A realidade escolar é, na atualidade, uma síntese desse processo. No campo das ideias orientadoras do ensino-aprendizagem e da formação dos professores implantam-se concepções consideradas atuais e inovadoras na linha do aprender a aprender ou do desenvolvimento de competências e habilidades. Essas concepções aparecem como sendo caminhos de ruptura na relação com as práticas conteudistas. No entanto, no chão da escola as aulas continuam a ser predominantemente tradicionais, os professores continuam repassando conteúdos pré-definidos e contidos nos livros didáticos e, estes, continuam sendo os manuais, ou seja, viabilizando o estudo do que está à mão.

A Geografia Escolar é parte desse contexto. O paradigma geográfico, a Terra e o Homem, apresenta sintonia com o ensino tradicional de Geografia. Há um conteúdo definido para ser ensinado, focando nas informações do quadro natural e do quadro humano do Brasil e ou das divisões macro-regionais do território brasileiro e ou das divisões na escala continental do globo terrestre.

Nas décadas de 1970/80 evoluiu a compreensão da escola como campo de luta social e, nesse contexto, são presenças no debate pedagógico, as concepções contra-hegemônicas das correntes Freiriana, da pedagogia do oprimido, e Savianista, da pedagogia histórico-crítica. Também é esse o período da “Geografia Crítica” pautar o debate de renovação metodológica da ciência e, por consequência, do ensino da ciência geográfica nos níveis fundamental e médio.

Iniciativas implementadas por Secretarias Estaduais e ou Municipais de Educação e ações inovadoras gestadas na interação de Universidades e escolas produziram significativas experiências de reconstrução curricular “crítica” da Geografia Escolar. Junta-se a esse momento político-pedagógico a publicação de livros didáticos com conteúdos mais sintonizados com temas do Brasil e ou do mundo real, ou seja, objetivando focar aspectos da realidade sócio-histórica.

Constituíam-se, então, nos meios acadêmicos e ou entre os professores de Geografia, o consenso da mudança, da renovação da escola e da Geografia Escolar. A prática, no entanto, não tinha e talvez ainda hoje não assuma o mesmo ritmo, este ditado pelas condições curriculares e funcionais, ainda predominantemente tradicionais, vivenciadas pelas instituições escolares. As iniciativas fundamentadas pela “Geografia Crítica” produziram avanços importantes, porém, não conseguiram ter a abrangência necessária para consolidar rupturas.

Outro momento de renovação da Geografia Escolar acontece com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ou com os Referenciais Curriculares ainda em processo de elaboração pelas Secretarias Estaduais de Educação. Acompanha e dá sustentação para essa reconstrução curricular, a política pública do livro didático, definida por meio dos programas para o setor: Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) e Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

Os textos oficiais que definem esse novo momento dos currículos escolares, no caso dos textos da Geografia, apontam caminhos inovadores para o ensino-aprendizagem. Sintonizados com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo pós-fordista, reforçam as concepções do aprender a aprender, do desenvolvimento de competências e habilidades como fundamentos pedagógicos de formação dos sujeitos sociais. Os conteúdos são meios e precisam, então, assumir as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

As propostas curriculares para o ensino fundamental, organizadas a partir de eixos temáticos desdobrados em temas e itens, bem como temas transversais, definem conteúdos e orientam para metodologias de ensino, que incluem atividades e meios didáticos dinâmicos e diversificados.

Os livros didáticos, incluídos nos programas oficiais de distribuição desse material às escolas, acompanham essas inovações, indicando fontes de pesquisa escolar em sítios na internet, vídeos e hipertexto, sugerindo atividades dinamizadoras do ensino-aprendizagem. Assim, apontam mudanças para as formas, já para os conteúdos, nem tanto. Permanecem as indicações muito próximas dos conteúdos já praticados há mais tempo nessa disciplina escolar: uma Geografia Geral no 6º ano (5ª série), o estudo do Brasil no 7º ano (6ª série), com o mesmo roteiro dos temas geográficos na escala nacional, seguido de um estudo das macro-regiões a partir das definições oficiais do IBGE. Nos 8º e 9º anos (7ª e 8ª séries) continua o estudo dos continentes americano, europeu, africano e asiático. Então, neste

contexto de mudanças e permanências, as práticas continuam acentuadamente tradicionais.

No ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a finalidade desse nível escolar quanto à formação dos jovens no contexto da sociedade atual. Nesse sentido, destacam a necessidade de formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além da atenção para as exigências do mundo do trabalho. Propõem um ensino mais formativo do que informativo, desenvolvendo, principalmente, competências e habilidades para integrar-se com a dinâmica da sociedade.

Para a Geografia, as competências são situadas na capacidade de trabalhar com diferentes linguagens e tecnologias, a capacidade de investigação e análise dos fenômenos socioespaciais e a capacidade de contextualizar e interpretar a realidade. No aspecto cognitivo, propõem atenção aos conceitos estruturantes, paisagem, lugar e território, e também, a organização curricular na forma de eixos temáticos, temas e subtemas. Manifestam tendência pelas concepções da Geografia, fundamentada na fenomenologia, mas não fecha as possibilidades de uso dos paradigmas marxista e do geossistema.

A priori, há uma significativa abertura para as definições curriculares no ensino médio. A exemplo do que acontece com o ensino fundamental, o livro didático também aqui continua a ser o recurso didático organizador do ensino-aprendizagem. E esse recurso didático apresenta-se inovador em vários aspectos, como o da diversidade de sugestões de atividades e de fontes de estudo, incluindo aquelas relacionadas com as novas tecnologias de informação e comunicação. Sobre os conteúdos, no entanto, é predominante a continuidade com o estabelecido com algumas poucas variações entre uma e outra dessas publicações. O estudo do espaço geográfico brasileiro continua sem a prioridade necessária, apesar de algumas editoras disponibilizarem em suas coleções, livros focados na Geografia do Brasil.

Nessa atualidade do ensino-aprendizagem de Geografia, nos níveis fundamental e médio, podemos observar e compreender um quadro de continuidades e de mudanças. Há mudanças materializadas nas produções acadêmicas, nos textos dos parâmetros curriculares e mesmo nas publicações didáticas. Mas há, também, continuidades, constatadas principalmente na ponta do processo, representadas nas formas de uso dos livros didáticos e ou nas práticas que acontecem em cada sala de aula. No conflito entre o novo e o velho talvez haja, ainda, o predomínio de práticas tradicionais.

O consenso pelas mudanças na educação escolar inclui, também, divergências alimentadoras do debate teórico e prático sobre essa prática social. No caso da presente pesquisa, os questionamentos estão referidos ao conteúdo e forma da Geografia Escolar. A ideia trabalhada sugere ampliar os espaços e tempos de estudo da Geografia do Brasil e, ainda, construir caminhos metodológicos fundamentados nas pedagogias contra-hegemônicas e desenvolvidos por meio das metodologias cooperativas. Vejamos, no texto que segue, alguns elementos colocados para essa reflexão.

Para a análise geográfica do Brasil, a referência é o território usado e isso inclui a interpretação do processo de como o meio, antes natural, vai se constituindo em meio técnico-científico-informacional. É, também, interpretar as diferenças e as complexidades socioespaciais regionais, enquanto tempos diferenciados desse processo de desenvolvimento da forças produtivas e das relações de produção, ou seja, dos diferentes estágios da divisão inter-regional do trabalho. Ainda, por meio da análise geográfica, interpretar os estágios de inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho.

O método geográfico supõe duas definições básicas: a escala ou o recorte espacial de análise e a definição temática ou da parte sobre a qual se constrói, pelo pensamento, a leitura da realidade. Daí que formação socioespacial assume a dimensão de método para o estudo do Estado-Nação e ou das frações regionais e sub-regionais; que o geossistema e ou o domínio natural são as referências para a leitura geográfica a partir da natureza; e que os conceitos de lugar e paisagem, quando assumidos no enfoque fenomenológico da Geografia Cultural, também podem contribuir na análise de situações específicas de temas identificados, principalmente numa escala local. Nessas bases metodológicas, as grandes temáticas, herança da Geografia Clássica, continuam sendo referência aos recortes temáticos de estudo.

Fazer a transposição desse método geográfico para a dimensão escolar é a reflexão que objetivamos explicitar nos capítulos três e quatro desta tese. A ideia básica de organização curricular é o tema. A forma didática sugerida envolve o que chamamos de “metodologias cooperativas”. O tema é a parte ou a definição espacial e temática do objeto de estudo. As metodologias são cooperativas porque instigam o coletivo ou a cooperação entre os sujeitos da comunidade escolar, o diálogo entre as disciplinas e ou áreas do conhecimento, criam necessidades para o uso de diferentes fontes ou meios didáticos e das diferentes linguagens de sons, textos e imagens. Ainda, ou principalmente, porque essas formas metodológicas são coerentes com o

paradigma da construção social do conhecimento escolar, fundamentado pelas concepções da pedagogia do oprimido e da pedagogia histórico-crítica.

No nosso entendimento, a interpretação da formação socioespacial brasileira, fundamentada no conceito de Região Concentrada (SANTOS & SILVEIRA, 2001), é que precisa ser a referência para a organização curricular da Geografia do Brasil na Educação Básica. Mais do que uma divisão macro-regional, essa é uma concepção metodológica que inclui a periodização e a atualidade do território, resgata e amplia a análise efetivada por meio das regiões geoeconômicas (GEIGER, 1966). As macro-regiões definidas pelo IBGE permanecem citadas nos estudos, porém, numa posição secundária de fornecimento de informações estatísticas. A escala nacional pode ser, também, uma abrangência de análise para contemplar recortes temáticos estruturantes do território, relacionados com a sociedade e ou com a natureza.

A escolha dos temas de estudo é parte do planejamento das práticas de ensino-aprendizagem. Serão escolhas metodológicas que precisam acontecer na interação da ciência com a realidade. Serão temas geográficos na medida em que focam as dimensões socioespaciais.

Estudar o Brasil real, contemplando todas as escalas de análise e todas as temáticas oferecidas por essa realidade, é um desafio inesgotável ou permanente. Podemos ter uma organização curricular prévia e orientadora dos estudos, porém, também é necessário manter as possibilidades para definição de temas produzidos na interação dos sujeitos das comunidades escolares. Os temas terão referências na Geografia, mas também nos contextos do país, das regiões, sub-regiões e localidades. E, nas questões conjunturais que podem se constituir na entrada para o estudo curricular. A Unidade Temática sobre o uso de transgênicos na agricultura do noroeste do Rio Grande do Sul (item 4.4) pode ser uma dessas possibilidades. Outras tantas podem ser pensadas e viabilizadas para o estudo do Brasil, a partir de definições apresentadas em cada realidade curricular.

Trabalhar a Geografia Escolar com base em temas na abrangência escalar local, sub-regional, regional e nacional é também um caminho de aproximação destes conteúdos e a vida das comunidades escolares, oportunizando maior reconhecimento pedagógico para a disciplina. Os temas de estudo poderão estar referidos com situações socioespaciais sobre as quais os alunos e os professores percebam relações, significados, identidades e pertencimentos, e isso, sem deixar de compreender as dimensões multiescalares da realidade em estudo. Os

lugares não existem em si mesmo, esse é um pressuposto do método geográfico.

Propor e assumir um currículo escolar com prioridade de espaço e tempo para o estudo da Geografia do Brasil é uma opção político-pedagógica que pode ser efetivada. Serão escolhas de um objeto disciplinar, considerando a finalidade formativa do estudo. Estudar o Brasil pela Geografia pode significar a ativação da “nação passiva”, ou seja, esta é compreendida como a “nação ativa”, instigando as pessoas, os sujeitos da construção sócio-histórica da nação. A Geografia Escolar pode contribuir com esta finalidade, conectando os brasileiros ao seu território. A viabilidade dessa opção curricular numa abrangência nacional estará certamente condicionada ao assumir do Estado brasileiro quanto as condições materiais e de pesquisa para a produção de subsídios didáticos e da formação dos professores com essa perspectiva.

REFERÊNCIAS

Geografia e Brasil

AB'SABER, Aziz Nacib. O Pantanal Mato-grossense e a teoria dos refúgios. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988, v. 50, n. especial, t. 2. p. 9-57.

_____. **Os domínios da natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 159 p.

ANDRADE, Manuel Correa de. **A terra e o homem no Nordeste:** contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 6. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1998. 305 p.

_____. **Geografia econômica**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 12 ed. 1998a. 326 p.

BECKER, Bertha. A geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa & CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 271-307.

_____. **Geopolítica da Amazônia:** a nova fronteira de recursos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. 233 p.

_____. **Amazônia:** geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. 168 p.

BERNARDES, Nilo. A divisão regional. **Atlas Nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE/CNG, 1966.

_____. O pensamento geográfico tradicional. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, jul./set. 1982, v. 44, n. 3. p. 391-413.

_____. **Bases geográficas do povoamento do Rio Grande do Sul**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997. 147 p. (Coleção Ciências Sociais).

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. In: **Caderno de Ciências da Terra**. São Paulo: USP/Instituto de Geografia, 1972. 127 p.

CAPDEVILA, Maria de Bolós. **Manual de ciência del paisaje**: teoria, método y aplicaciones. Barcelona: Massar, 1992.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989. 94 p. (Série Princípios).

_____. Rede urbana e formação espacial – uma reflexão considerando o Brasil. **Território**. Rio de Janeiro, jan./jun. 2000, ano V, n. 8. p. 121-129.

COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia política e geopolítica**: discussões sobre o território e o poder. São Paulo: Hucitec, 1992. 374 p.

COUTO E SILVA, Golbery. **Conjuntura política nacional**: o Poder Executivo & Geopolítica do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1981. 273 p.

DIAS, Leila Christina. Os sentidos das redes: notas para discussão. In: DIAS, Leila Christina & SILVEIRA, Leandro de Lima (Orgs.). **Redes, sociedade e território**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 11-28.

DUARTE, Capdeville Aluizio. Estrutura do espaço regional. **Geografia do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Geociências/IBGE. Região Centro-Oeste, 1988, v. 1. p. 243-267.

GEIGER, Pedro Pinchas. Organização regional da Economia. **Atlas Nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE/CNG, 1966.

_____. Divisão regional da década de 1940 suas características e fundamentos. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: Fundação IBGE/ IBG, 1969, v. 32, n. 2. p. 181-189.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001. 178 p.

GUIMARÃES, Fábio de Macedo Soares. Divisão Regional do Brasil. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 50, n. especial, t. 1. p. 9-66. (publicado na Revista Brasileira de Geografia nº 2, ano III, abr./jun. 1941).

IBGE. CNG. **Atlas Nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE/CNG, 1966.

_____. Divisão de Geografia. **Novas paisagens do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação BGE/Instituto Brasileiro de Geografia, 1968. 286 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em micro-regiões homogêneas – 1968**. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. 4v.

_____. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. 2 v.

_____. Diretoria de Geociências. **Atlas Nacional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. 263 p.

LACOSTE, Yves. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1988. 263 p.

LOCH, Ruth E. Nogueira. **Cartografia**: representação, comunicação e visualização de dados espaciais. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. 314p.

MAGNAGO, Angélica Alves. Divisão regional brasileira – uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, out./dez. 1995, v. 57, n. 4. p. 65-92.

MAMIGONIAN, Armen. Estudos geográficos das indústrias de Blumenau. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, ano XXVII, n. 3, jul./set. 1965. p. 389-481.

_____. Inserção de Mato Grosso ao mercado nacional e a gênese de Corumbá. **Geosul**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1º semestre de 1986, ano 1, n. 1. p. 39-57.

_____. Introdução ao pensamento de Ignácio Rangel. **Geosul**. Florianópolis, 1º semestre de 1987, n. 3. p. 63-71.

_____. Teorias sobre a industrialização brasileira e latino-americana. In: CHRISTO-FOLETTI, Antonio e outros (Orgs). **Geografia e meio ambiente no Brasil**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/UGI, 1995. p.65-76.

MONBEIG, Pierre. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Hucitec-Polis, 1984. 392 p.

MONTEIRO, Carlos augusto de Figueiredo. Os geossistemas como elemento de integração na síntese geográfica e fator de promoção interdisciplinar na compreensão do ambiente. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, 1996, v. 14, n. 19. p. 67-101.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 390 p.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

RANGEL, Ignácio. A história da dualidade brasileira. **Revista Brasileira de Economia**. São Paulo: jan./mar. 1981, v. 1, n. 4. p. 5-34.

_____. **Economia: milagre e anti-milagre**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. 96 p.

_____. O desenvolvimento desigual. **Folha de São Paulo**. Ed. de 09 maio 1985.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação estadual pública estadual: Construção da escola democrática e popular**. Porto Alegre: Corag, 2000 (Constituinte Escolar).

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, 1978. 236 p.

_____. **Espaço e sociedade: ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. 152p.

_____. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985. 88 p.

_____. **A urbanização brasileira.** São Paulo: Hucitec, 1993. 157 p.

_____. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 308 p.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton e outros. **Territórios, territórios:** ensaios sobre a ordenação territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-21.

_____. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Ed. da USP, 2008. 176 p.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Laura. **Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001. 471 p.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. **Meio ambiente e desenvolvimento sustentável:** as metáforas do capitalismo. Disponível em: <http://www.territorial.org.br/ins_biblioteca.htm>. Acesso em: 28 jan. 2010.

SUERTEGARAY, Dirce M. Antunes. Ambiência e pensamento complexo: ressignific(ação) da Geografia. In: SILVA, Aldo A. Dantas da & GALENO, Alex (Orgs.). **Geografia:** ciência do complexus: ensaios disciplinares. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 181-208.

VALVERDE, Orlando. Metodologia da geografia agrária. **Geografia agrária do Brasil.** Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1964. p. 11-37.

VESENTINI, José William. **Novas geopolíticas:** as representações do século XXI. São Paulo: Contexto, 2000. 125 p.

WEIBEL, Leo. Princípios da colonização européia no sul do Brasil. **Revista Brasileira de Geografia.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 50, n. especial, t. 1. p. 201-266.

Ensino e ensino de geografia

ADAS, Melhem. **Geografia**: aspectos humanos e naturais da Geografia do Brasil. São Paulo: Moderna, 1984. 159 p.

AGUAYO, Alfredo Miguel. **Didática da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1966. 370 p.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **A construção de uma prática de ensino de Geografia no 1º grau**. Florianópolis, UFSC, 1990. 128 p. (Dissertação de Mestrado).

AZEVEDO, Aroldo. **Geografia do Brasil**: terceira série ginásial – A Terra. O Homem. A Economia. 28. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. 283 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTE, 2002. 360 p.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ciências humanas e suas tecnologias**: PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTE, 2002. 104 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**: orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 3. 133p.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008**: geografia. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 108 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Geografia**: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008. 108 p.

CALLAI, Helena Copetti. **O currículo de geografia e o ensino da geografia escolar**. Ijuí, RS: Unijuí, 2008 (mimeo).

CARVALHO, Delgado de. **Geographia do Brasil**: livro adaptado no Colégio Pedro II. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938. 481 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.

HARDAGH, Cláudia Coelho. O hipertexto se desvenda como espaço de aprendizagem. In: VALENTE, José Armando & ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007. p.131-149.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. 150 p.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um calidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 199 p.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 204 p.

_____. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. 160 p.

_____. A invenção do computador. In: SERRES, Michel (Org.) **Elementos para uma história das ciências III**. De Pasteur ao computador. Lisboa: Terramar, 1996, v. 3. p. 157-183.

LIMA, Luciano Castro. O sentido do meio-ser ou não ser. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p. 161-173.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002. 392 p.

MALDANER, Otávio Aluisio & ZANON, Lenir Basso. A situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. **Espaços da Escola.** Ijuí-RS: Ed. da Unijui, jul./set. 2001, ano 11, n. 41. p. 45-60.

MOMBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. **Novos estudos de geografia humana brasileira.** São Paulo: Difel, 1957. p. 5-25.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001. 128 p.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar.** São Paulo: Contexto, 2007. p. 15-41.

PASSINI, Elza Yasuko. Gráficos: fazer e entender. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p. 209-215.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo:** interdisciplinaridade na escola pública. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 67-92.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, Ana Fani (Org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

RUA, João. O professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno como recurso para o ensino de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia.** Porto Alegre: AGB, maio 1998, n. 24. p. 87-104.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de ciências:** abordagem histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2003. 88p.

SANTOS, Wilson dos. **A obra de Aroldo de Azevedo: uma avaliação.** Rio Claro: Unesp, 1984. 94 p. (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. 156 p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007. 472 p.

SIMIELLI, Maria Helena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2000. p. 92-108.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988. 284 p.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, Maria Encarnación Beltrão (Org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 55-71.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI.** Campinas-SP: Papyrus, 2004. p. 187-218 (Coleção Papyrus Educação).

BIBLIOGRAFIA

AB'SABER, Aziz Nacib. **Amazônia**: do discurso à práxis. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004. 319 p.

ANDRADE, Manuel Correa de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Geopolítica do Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2001. 88 p.

AZAMBUJA, Bernadete Maria de. **O desenvolvimento urbano e a promoção fundiária e imobiliária na cidade de Ijuí-RS**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997. 216 p. (Coleção Trabalhos Acadêmicos. Série Dissertação de Mestrado).

BECKER, Bertha & EGLER, Cláudio. **Brasil**: uma nova potência regional da economia-mundo. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1994. 267 p.

BIELSCHOWSKI, Ricardo. As correntes do pensamento econômico no Brasil: 1945-64. **Pensamento econômico brasileiro**: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 233-243.

BROEK, Jan O. M. **Iniciação ao estudo da Geografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e outros (Org.). **Geografia em sala de aula**: reflexões e práticas. Porto Alegre: AGB, 1998, p. 57-63.

CARVALHO, Irene Mello. **O ensino por unidades didáticas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962. 227 p.

_____. **O processo didático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1987. 400 p.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa & CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Brasil: questões atuais da reorganização do território**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 470 p.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e outros (Org.). **Geografia em sala de aula: reflexões e práticas**. Porto Alegre: AGB, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986. 96 p. (Série Princípios).

_____. **A rede urbana**. São Paulo: Ática, 1989. 96 p. (Série Princípios).

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 143 p.

COSTA, Wanderley Messias da; BECKER, Bertha & ALVES, D. Sala. **Dimensões humanas da biosfera-atmosfera na Amazônia**. São Paulo: Edusp. 2007. 178 p.

DAMIANI, Amélia. **População e geografia**. São Paulo: Contexto, 1991. 107 p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 129 p.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa & CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 141-162.

ELIAS, Denise. **Globalização e agricultura: a região de Ribeirão Preto**. São Paulo: Ed. da USP, 2003. 398 p.

ESPÍNDOLA Carlos José & BASTOS, José Messias. Reestruturação agroindustrial e comercial no Brasil. **Cadernos Geográficos**. Florianópolis, mar./2009, n. 9. 71 p.

ETGES, Virgínia Elizabeta. A trajetória de Leo Weibel como pesquisador. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre: AGB, jan./jun. 2002, v. 28, n. 1. p.15-24.

FERRAZ, Claudio Benito Oliveira. **O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira**. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH/USP, 1994, 164 p. (Dissertação de Mestrado).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 245 p.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. 248 p.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 191 p.

GEBRIM Nabiha (Coord.). **Guia de livros didáticos 2005: geografia**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004, v. 6. 124 p.

GEIGER, Pedro Pinchas. Esboço preliminar da divisão do Brasil nas chamadas “regiões homogêneas”. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: Fundação IBGE/ CNG, 1967, v. 29, n. 2. p. 59-64.

_____. Divisão regional e problema regional. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: Fundação IBGE/ IBG, 1968, v. 32, n. 2. p. 157-170.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 170 p.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1966. 366 p.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989. 148 p.

HARTSHORNE, Richard. **Propósitos e natureza da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1978.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. **Além do latifúndio**: geografia do interesse econômico gaúcho. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. 212p.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras**: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002. 316 p.

HUERTAS, Daniel Monteiro **Da fachada atlântica à imensidão amazônica**: fronteira agrícola e integração territorial. São Paulo: Annablume, FAPESP; Belém: Banco da Amazônia, 2009. 344 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em regiões funcionais urbanas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1972. 110 p.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 1997.

LEFT, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 555 p.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. 236 p.

MACHADO, Ewerton Vieira. A inserção de Florianópolis na formação sócio-espacial contemporânea. In: SOUZA, Maria Adélia de (Org.). **Território brasileiro**: usos e abusos. Campinas, SP: Edições Territoriais, 2003. p. 240-257.

MAMIGONIAN, Armen. Vida regional em Santa Catarina. **Revista Orientação**. São Paulo: Edusp, set. 1966. p. 35-38.

_____. A Geografia e a formação social como teoria e como método. In: SOUZA, Maria Adélia A. (Org.). **O mundo do cidadão**. O cidadão do mundo. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 198-206.

_____. Tendências atuais da Geografia. **Geosul**. Florianópolis: Ed. da UFSC, jul./dez. 1999, v. 14, n. 28. p. 171-178.

_____. Teorias sobre a industrialização brasileira. In: **Cadernos Geográficos**. Florianópolis, maio 2000, n. 2. 49 p.

_____. A escola francesa de geografia e o papel de A. Cholley. **Cadernos Geográficos**. Florianópolis: Imprensa Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina/CFH/ Departamento de Geociências, maio 2003, n. 6. 5 p.

MATOS, Dirceu Lino de. As regiões geoeconômicas. In: AZEVEDO, Aroldo de (Org.). **Brasil, a terra e o homem: a vida humana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970, v. II. p. 440-481.

MELO, Mário Lacerda de & ANDRADE, Gilberto Osório de. Os condicionamentos do meio natural e a formas de uso de recursos no Nordeste. **Revista de Geografia**. Recife: UFPE/DCG-NAPA, jul./1996, edição especial. p. 87-105.

MANTEGA, Guido. **A economia política brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 288 p.

MARTINELLI, Marcelo. **Curso de cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 1991. 180 p.

_____. **Mapas da geografia e cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 2003. 112 p.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2008. 312 p.

MIYAMOTO, Shiguenoli. **Geopolítica e poder no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 257 p. (Coleção Estado e Política).

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **Geossistema: a história de uma procura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 127 p.

_____. A questão ambiental na geografia do Brasil. **Cadernos Geográficos**. Florianópolis, maio 2003, n. 5. 49 p.

_____. **Geografia sempre:** o homem e seus mundos. Campinas, SP: Territorial, 2008. 255 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PEREIRA, Raquel Fontes do Amaral. **A geografia e as bases da formação nacional brasileira:** uma interpretação fundamentada nas ideias de Ignácio Rangel. São Paulo: FFLCH/USP (Tese de Doutorado), 1997. 271 p.

_____. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.** 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

_____. Perspectivas da geografia brasileira no século XXI. **Geosul.** Florianópolis: Ed. da UFSC, jan./jun. 1998, n. 25. p. 70-78.

PETRONE, Pasquale. Povoamento e colonização. In: AZEVEDO, Aroldo de. **Brasil, a Terra e o Homem:** a vida humana. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970, v. II. p. 127-158.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo:** interdisciplinaridade na escola pública. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 258 p.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. 383 p.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda & CACETE, Núria Hanglei (Orgs.). **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.

QUAINI, Máximo. **Marxismo e geografia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A construção da geografia humana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

RANGEL, Ignácio. **Introdução ao desenvolvimento econômico brasileiro.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bial, 1990. 125 p.

REGO, Nelson et al. (Orgs.). **Geografia e educação: Geração de Ambiências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

_____ et al. (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação, o local e o global**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

_____ et al. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 152 p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 470 p.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 267 p.

RUA, João et al. **Para ensinar geografia: contribuição para o trabalho com o 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987. 96 p.

SAVIANI, Nereide. **O saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. 235 p.

SCHÄFFER, Neiva Otero (Org.). **Ensinar e aprender geografia**. Porto Alegre: AGB, 1998.

SOUZA, Maria Adélia de. **A identidade da metrópole: a verticalização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1994. 257 p.

SCHEIBE, Luiz Fernando. Desenvolvimento sustentável, desenvolvimento durável. In: BARCELOS, Valdo & ZAKRZEWSKI, Sonia B. (Orgs.). **Educação ambiental e compromisso social: pensamento e ações**. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004. p. 317-335.

SILVA, Marco Aurélio da. O processo de industrialização no sul do Brasil. **Cadernos Geográficos**. Florianópolis, maio 2006, n. 15. 61 p.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 324 p.

SOTCHAVA, V. B. O estudo de geossistemas. **Métodos em questão**. São Paulo: IGUSP, 1977.

SPOSITO, Maria Encarnación Beltrão. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 1988. 80 p.

SUERTEGARAY, Dirce M. Antunes. **Geografia física e geomorfologia: uma (re) leitura**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.

THÉRY, Hervé & MELLO, Neli Aparecida de. **Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território**. 2. ed. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. 312 p.

THUMERELLE, Pierre-Jean. **As populações do mundo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 403 p.

VALVERDE, Orlando. Excursão à região Colonial antiga do rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, out./nov. 1948, ano X, n. 4.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995. 108 p.

_____. **Planejamento: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995. 171 p.

VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas-SP: Papirus, 2004. 288 p. (Coleção Papirus Educação).

_____. **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VIEIRA, Maria Graciana Espellet de Deus. **Formação social brasileira e geografia: reflexões sobre um debate interrompido**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1992. 135 p. (Dissertação de Mestrado).